

LEITURA COMO ENUNCIÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Cristina Vergnano Junger (UERJ)

Resumo: Objetivamos no presente artigo discutir a inserção da leitura no ensino-aprendizagem de línguas, exemplificada através da compreensão de um texto em espanhol como língua estrangeira. A partir dos pressupostos da análise do discurso de base enunciativa, refletimos sobre o desenvolvimento de leitores críticos, assumindo a possibilidade de múltiplas leituras para cada material lido e a importância dos diferentes conhecimentos e do contexto enunciativo no processo leitor. Embora reconhecendo que a mudança na situação de enunciação favorece interpretações variadas na leitura, destacamos que não existem infinitas interpretações, já que há elementos coercitivos, como, por exemplo, as características dos gêneros de discurso, que impõem determinados caminhos para a compreensão.

1) Introdução

Partir do pressuposto de que se pode propor uma leitura única para cada texto, independentemente da época em que está sendo lido e dos indivíduos que o fazem, é ignorar que a leitura é um processo enunciativo. Ela envolve interação entre autor e leitor e está determinada, não apenas pelo que está escrito, mas também pela bagagem de quem lê, seus objetivos e as características do contexto no qual se insere (MAINGUENEAU, 1996; VERGNANO JUNGER, 2005).

Há uma tendência a considerar como legítimas as interpretações fornecidas pela classe dominante, representada na escola, por exemplo, pelo professor (ORLANDI, 1996). Existem, no entanto, diversos sentidos que podem ser construídos durante cada processo de leitura. Várias pessoas ou um mesmo indivíduo, lendo um texto em diferentes épocas e circunstâncias de sua vida, estabelecerão relações diversas e poderão propor novas interpretações para um mesmo material. Ainda assim, cabe ressaltar que, apesar de existir a possibilidade de diferentes leituras, há coerções que as limitam e não permitem que seu número seja, virtualmente ou de fato, infinito (POSSENTI, 1999).

O desenvolvimento de um leitor crítico, portanto, está relacionado à prática de múltiplas leituras, ao questionamento do modelo preestabelecido, tido como legítimo apenas porque foi ditado pelos que ocupam o poder, à utilização de diversos tipos de conhecimento prévio e ao reconhecimento dos limites impostos à interpretação. Para alcançar essa proficiência leitora, é aconselhável *visitar* diferentes gêneros e ampliar o leque das competências (discursiva, enciclopédica, lingüística e estratégica), sem restringir-se ao aspecto técnico ou decodificador da leitura. O texto deve ser visto, então, como um produto ilusoriamente completo, na medida em que possui uma trama que vai além do dito explicitado, cujos sentidos vão sendo

construídos enquanto se constroem pontes entre o escrito e a bagagem do leitor (ORLANDI, 1996). E o exercício do contato com esse texto, permitirá, portanto, traçar limites entre as múltiplas leituras possíveis e aquelas que não podem ser realizadas.

Neste artigo, tecemos considerações sobre a prática multifacetada da leitura no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente do espanhol, com um exemplo comentado de processo leitor de um texto retirado da internet.

2) Algumas considerações teóricas sobre leitura segundo a análise do discurso (AD)

As reflexões de Maingueneau (1996) sobre o caráter da leitura como um processo de enunciação não envolvem a proposição de qualquer tipo de modelo sistemático. Embora se refiram especificamente à literatura, é possível associar muitos de seus conceitos a diferentes campos discursivos e, mais ainda, transferi-los para uma reflexão sobre a leitura de textos em língua estrangeira (LE), numa situação de ensino-aprendizagem.

A abordagem do tema da leitura, com frequência, leva a uma associação com a produção escrita. As discussões sobre suportes materiais de discursos escritos remetem à fragilidade desse tipo de comunicação, devido ao distanciamento entre a enunciação do texto por seu locutor e a atividade do receptor ao lê-lo (MAINGUENEAU, 1996). Este último não compartilha a mesma situação enunciativa que o outro. Como leitor, construirá o universo da obra a partir das indicações presentes no texto. A leitura, vista dessa maneira, é considerada, portanto, como enunciação, e não uma simples atividade secundária, subordinada ao processo enunciativo da escrita.

Embora os processos de produção da escrita e da leitura ocorram em momentos diferentes, com características próprias, naquela já está inserido o leitor, nos movimentos de antecipação executados pelo autor. Nessa, o leitor interage com o autor, ao re-construir os sentidos do texto. Orlandi (1996) refere-se, então, a *condições de produção*, incluindo locutor e receptor, colocando o processo de ler como *“leitura produzida”*. Nesse caso, o papel exercido pelo leitor é vital. Ao reconstruir as cadeias anafóricas, preencher os vazios, identificar personagens, o leitor constrói uma significação (MAINGUENEAU, 1996).

Pode-se encarar o leitor como *“ponto de partida da produção de sentido”* (CORACINI, 1995:18). Apenas a leitura, enquanto enunciação, poderia conferir sentidos ao texto criado pelo autor, cujas condições originais de produção se perderam. Para a autora, o texto em si,

como produto, não pode ser visto como aquele que contém o sentido. Serão os sujeitos, num contexto histórico-social, os responsáveis por sua construção, pela comunicação e intercompreensão (CORACINI, 1995).

Essas reflexões servem a Coracini (op cit.) como base para uma crítica ao modelo interacional de leitura. Considera que, por determinar que há inferências autorizadas pelas marcas deixadas no texto, os seguidores desse modelo mantêm a posição de supremacia do produto-texto sobre o processo de leitura. Sua única diferença com relação a visões tradicionais de leitura, portanto, residiria na aceitação dos conhecimentos prévios do leitor como parte da atividade de ler.

Embora o modelo interacional não inclua em seus pressupostos teóricos as condições de produção de leitura, nem leve em consideração o espaço interdiscursivo, cabe a ressalva de que, mesmo sob uma ótica enunciativa, há coerções que limitam a quantidade de leituras possíveis. Talvez a diferença entre as duas orientações teóricas esteja no fato de que, para a AD, tais limitações não se concentram exclusivamente no texto como materialidade, mas também em outros fatores, como a situação sócio-histórica, o não-dito, ou os aspectos genéricos. No entanto, como bem o aponta Possenti (1999), o texto não pode ser totalmente ignorado nessa atividade. A leitura requer o olhar sobre vários elementos, mas os considerando a partir do ponto em comum a todos os leitores, que é o texto a ser lido. Assumiríamos, então, uma posição de seguidores da proposta de análise do processo leitor que observa tanto o contexto da produção da escrita, quanto o de sua leitura; tanto a bagagem e os objetivos do leitor, como os do autor; tanto o leitor quanto o texto, como elementos de significação.

Outro ponto que interfere na leitura é a descontextualização (MAINGUENEAU, 1996). A possibilidade de ler um determinado texto em qualquer tempo ou espaço, distante dos contextos de sua criação, implica que o público idealizado para a obra não será necessariamente o que vai lê-la. Tampouco sua interpretação poderá contar com os elementos sócio-culturais reunidos por ocasião da produção do texto. Embora a proposta do autor francês esteja considerando especificamente os textos literários, é viável defender que tal característica possa ser estendida a outros campos discursivos. Ressaltamos aqui, de forma especial, a viabilidade de associar o conceito à realidade do aprendizado e uso de uma LE, já que as características de distanciamento espacial – e às vezes, inclusive, temporal – podem ser

facilmente comprovadas (VERGNANO JUNGER, 2002; 2005).

Com relação à caracterização dos leitores, cabe diferenciar entre o que o autor considera como *público genérico* e *público atestado* (MAINGUENEAU, 1996: 36-7). No primeiro caso, a obra, graças ao gênero ao qual pertence, implica determinado tipo de público, supondo os conhecimentos que deve possuir. O segundo, ao contrário, está composto pelas pessoas que vão lê-la efetivamente. As variedades temporal e espacial têm aqui, portanto, um papel importante na leitura do texto.

Já no momento da criação do texto, ocorre interação entre seu produtor e receptor, quando o autor institui o leitor virtual. Durante a leitura, o leitor real se encontra e debate com o leitor constituído, desenvolvendo o processo de significação do texto. A interação se dá com maior ou menor grau de relação entre autor e leitor, dependendo da distância entre os dois leitores que se confrontam ao longo do processo – o idealizado durante a criação do texto, por um lado, e o sujeito real, por outro.

As possibilidades de leitura, como já pontuamos, são múltiplas, embora não infinitas. Nascem das experiências e competências do leitor, mas também são reguladas pela interação, que leva em consideração, igualmente, o autor. Além disso, sob a perspectiva do discurso, a leitura se desenvolve, ao mesmo tempo, com base na liberdade do locutor e no contexto socio-histórico. O *efeito-leitor* se dá no reconhecimento de uma leitura no meio de várias outras possíveis (ORLANDI, 1996).

O sujeito leitor, dentro dessa perspectiva discursiva, merece destaque, apesar de não constituir uma noção estável, nem ser o único elemento relevante no processo. Seu papel é o de reconstruir o universo do texto, seguindo as indicações nele oferecidas (MAINGUENEAU, 1996). Nessa atividade cooperativa, conseguirá superar os espaços vazios, com base num conjunto de convenções, responsáveis pela legibilidade do texto. Naturalmente, espera-se que o autor siga as mesmas convenções. A transgressão, no entanto, pode ser considerada também como uma forma de respeitar o contrato entre os sujeitos, na medida em que leva o leitor a buscar restabelecer o equilíbrio afetado pela *ruptura contratual*.

O conceito de leitor pode ser classificado de diferentes maneiras, a partir das relações que estabelece com a obra, ou de como sua imagem se constrói a partir dela. O *leitor invocado*, portanto, é a quem se dirige explicitamente o texto; e o *instituído*, aquele implicado

pela própria enunciação, segundo o gênero, relacionado aos procedimentos e ao social (MAINGUENEAU, 1996: 34-5).

A seleção de vocabulário, o registro, as relações interdiscursivas do texto irão supor caracterizações bastante distintas para o leitor instituído – o que investiga o que lê, o que está pronto para aprender, o que aceita as informações. Uma obra pode supor vários leitores diferentes, mas também é possível uni-los num único imaginário.

Os trajetos seguidos pelo leitor incluem atividades de antecipação, retomadas do já lido, resumos e ajustes, para o que é exigido mais do que o mero conhecimento lingüístico. Isso significa que várias competências estão envolvidas no processo. E serão os conhecimentos do leitor que lhe permitirão organizar a informação que libera da leitura.

O conhecimento lingüístico – léxico e coesão/gramática textual – pode ser considerado um requisito, embora seja possível ler com limitada informação da língua, se o conhecimento de mundo e o genérico são abundantes (MAINGUENEAU, 2001). Se o estudo dos textos baseia-se exclusivamente em aspectos coesivos, observa-se um foco orientado à concepção de texto como produto, sem considerar as condições de produção. No entanto, a legibilidade vai além dos aspectos de coerência e coesão. Estes são relevantes, mas não se pode ignorar a inferência que a leitura implica na relação entre leitor, texto, autor e contexto sócio-histórico de todos esses elementos.

Outro conhecimento relevante refere-se ao contexto enunciativo (época, autor, circunstâncias, gênero da obra). Costuma haver uma tradição que condiciona a recepção dos textos. Mas, se esta não corresponde à realidade do leitor, as supostas referências permitirão, ainda assim, orientar o processo de decifrar o texto, eliminando parte das interpretações que seriam possíveis em situações diversas.

Todo o conhecimento de mundo do leitor compõe sua competência enciclopédica; seu caráter é ilimitado e está em constante expansão, uma vez que se vai enriquecendo a cada experiência verbal. Entre tais saberes inclui-se a ativação dos *roteiros* – seqüências de ação que seguem um estereótipo (MAINGUENEAU, 2001:42). Os elementos e ações relacionados a determinada situação em um texto são ativados, ampliando-se significados ou, simplesmente, permitindo-se a melhor compreensão do que foi lido. Apesar das diferenças entre uma perspectiva sócio-interacional e discursiva, como citado anteriormente, a importância do

conhecimento de mundo para a leitura é reconhecida em ambas as linhas. Isso porque tais conhecimentos fazem parte da bagagem de cada leitor e são ativados, em maior ou menor grau, ao se ler, favorecendo o processo de significação.

Cabe considerar, ainda, a competência genérica, que implica saber escolher o comportamento adequado a determinado gênero (MAINGUENEAU, 2001). Os enunciados possuem um estatuto genérico que permite orientar as ações de maneira apropriada. É importante ter claro que os gêneros apresentam variações segundo a sociedade em que estão inseridos. Nem todos os indivíduos conseguem comunicar-se na totalidade de suas manifestações, principalmente se são considerados aqueles definidos como socialmente valorizados, de prestígio, ou com alto grau de especialidade. Outro fator que pode alterar a participação num gênero é o papel que se assume na enunciação. Isso tudo significa que, quanto mais contatos um leitor tiver com diversidade de gêneros, mais ampliará o leque de suas leituras e maiores possibilidades terá de relacionar sua interpretação às coerções que os gêneros possam impor.

Embora tenham sido apresentadas em separado para fins de análise, as competências interagem para permitir a interpretação. Pode-se começar a tarefa de ler, utilizando qualquer uma delas e, no caso de falhas ou dificuldades, recorrer a outra para preencher os vazios e compensar as deficiências.

Pode-se indicar dois caminhos de leitura: a paráfrase, na qual enfatiza-se e busca-se o que quis dizer o autor, e a polissemia, que valoriza os outros sentidos construídos pelo leitor, onde entram em jogo mais elementos do seu conhecimento extratexto (ORLANDI, 1996). O espaço da interlocução, que pressupõe incompletude, é vital no processo de leitura. Além dessa relação com um interlocutor, já instaurada na escrita, e das coerções do contexto social, também o texto mantém relação com outros textos, o que relativiza o domínio do autor. Tomando-se a noção de sujeito numa enunciação – a relação eu/tu; *mesmo/outro* –, “na leitura, o outro é o autor” (ORLANDI, 1996:190). Ela é o momento no qual os interlocutores, reconhecendo-se como tal, desencadeiam o processo de significação. Nessa interação é instaurado o espaço da discursividade.

A autora (op. cit.) destaca que o texto se faz nesse processo de interação entre eu-tu, ao mesmo tempo em que instala tal interação. Seu sentido está no espaço discursivo dos

interlocutores. Sob o ponto de vista teórico, ele é incompleto, uma vez que estão inseridas na construção de sua interpretação as condições de produção – autor, leitor, situação, contexto, época – tanto da sua escrita quanto da sua leitura. Visto como objeto empírico, o texto passa a ser encarado como um produto finito, com princípio, meio e fim, possuindo um autor na sua origem que lhe dá coerência, progressão e finalidade – instaura-se a ilusão de completude.

“O(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem (...) é o espaço determinado pelo social” (ORLANDI, 1996: 194). Os implícitos são elementos que revelam a incompletude do texto, caracterizada pela multiplicidade de sentidos. Entre os implícitos, encontramos a intertextualidade, os pressupostos e subentendidos. A intertextualidade indica a relação estabelecida entre os textos: aqueles que são matéria-prima para um texto determinado; aqueles para os quais dado texto aponta; aqueles que deixam de ser ditos em certas condições de enunciação.

Partindo do princípio de que todo texto é incompleto e remete à intertextualidade, a experiência do leitor, com respeito à linguagem, aos conhecimentos de mundo, à ideologia, interage com o texto nesse processo de significação. Há, portanto, diferentes níveis de leitor e de estratégias de leitura, segundo os sujeitos apreendidos e os tipos de discurso. A relação com leituras parafrásticas e polissêmicas estará determinada por esses fatores, de acordo com o grau da inferência e compreensão do leitor. É importante deixar claro que, para Orlandi (1996), numa perspectiva de produção de leitura, sempre haverá algum traço de posicionamento do leitor com relação ao que lê; nenhuma leitura poderá, portanto, ser tomada como exclusivamente assimilativa, e sim, como a construção da relação entre discurso e texto.

As práticas de leitura propostas pela AD, com objetivo de compreender o real *“que se dá no cruzamento entre língua e história”* (ORLANDI, 2001:60) levam em conta a relação entre o dito em diferentes discursos e os diversos modos de dizer, procurando apreender também o não-dito, considerado, igualmente, como produtor de sentido do que enuncia o sujeito. A AD dá relevância *“aos mecanismos de linguagem, ao simbólico e ao histórico-social”* (ORLANDI, 2001:60), acolhendo o jogo entre o que é estável e o que está submetido ao equívoco. Tem, assim, como objetivo inaugurar outras formas de ler, colocando o dito em relação com o não-dito, em relação ao dito em outro lugar e de outras maneiras.

3. A leitura no espaço do ensino-aprendizagem

A leitura tem sido destacada como uma atividade que apresenta especial dificuldade entre os alunos de diferentes níveis de escolaridade, conforme podemos observar em notícias de jornais, entrevistas ou artigos científicos de pesquisadores que se dedicam a estudar o problema. A dificuldade em ler, “*em geral, vem de longe, dos primeiros bancos escolares*” (CARVALHO E SILVA, 1996:68). Esta constatação apresenta-se com frequência e costuma vir acompanhada da crença dos professores de níveis mais avançados de escolaridade de que a responsabilidade deve ser atribuída à formação primária. Cabe-nos, no entanto, refletir que, sendo um processo complexo e que se aperfeiçoa à medida que o leitor amplia seu leque de experiências, a leitura não se conclui com a alfabetização. Novos textos, gêneros, assuntos, fomentam vivências que enriquecem a proficiência leitora, desde que devidamente trabalhados.

As constatações sobre a deficiência crescente na prática de leitura e o suposto desinteresse dos jovens pela atividade estão enfocadas, em geral, a partir da língua materna e não é privilégio dos estudantes brasileiros. Segundo Emilia Ferreiro, a escola está em crise e ainda não está acostumada a formar leitores plenos¹. Acrescenta que “*En el siglo XXI estar alfabetizado supone algo mucho más complejo que saber leer y escribir*” (apud LANUSSE, 2003), devendo o leitor maduro ser capaz de tomar decisões com base no que lê, criticamente.

Trazemos, no entanto, à discussão não apenas o contexto da língua materna, mas o da língua estrangeira (LE) e, neste, o posicionamento sobre o ato de ler. Analisando metodologias e materiais para o ensino de LE, damos-nos conta de que o espaço dedicado efetivamente ao desenvolvimento do leitor proficiente é escasso (DENYER, 1999; VERGNANO JUNGER, 2003). A leitura é vista como uma habilidade de menor importância, principalmente se comparada à produção oral e escrita, focos principais dos métodos comunicativos. A crença de que constitui uma habilidade menos complexa, por seu caráter de modalidade receptora da língua, coloca-a nesta situação e gera a atitude de ignorância do seu papel no processo comunicativo e de (re)construção simbólica do mundo.

As competências e estratégias cognitivas requeridas para o desenvolvimento do ato de

¹ Emilia Ferreiro é psicóloga, discípula de Piaget em Genebra, professora do Departamento de *Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México* e deu o depoimento sobre o tema do ensino da leitura para o jornal *La Nación*, em abril de 2003, texto de Agustina Lanusse.

ler, desde que adquiridas na língua materna, podem ser transferidas ao processo de compreensão leitora numa LE. No entanto, nem todos os aspectos estão internalizados pelo leitor, seja porque desconhece o assunto sobre o que lê, seja porque está entrando em contato com um novo gênero, ou porque sofre limitações provocadas por falta de conhecimentos lingüísticos e/ou sócio-culturais dos usuários nativos da língua alvo. Nestes casos, trata-se de prosseguir o trabalho de aprendizagem, ampliando competências, experimentando novas soluções para os problemas e dificuldades enfrentados. O papel de orientação do professor é relevante neste contexto, mas não deve cercear a autonomia de reconstrução de significados do aluno, sujeito da leitura como processo de enunciação.

No que se refere, então, ao ensino-aprendizagem de leitura em LE, é relevante escolher materiais que representem os discursos produzidos pelos falantes do idioma, em situações reais. Mas é importante deixar claro que há uma distância entre o leitor constituído (ORLANDI, 1996), virtual, o *outro* do autor, antecipado por este durante a produção do texto, e o interlocutor, leitor real, representado no espaço da sala de aula, pelo aluno de LE. Normalmente, a distância entre ambos os leitores é uma realidade em qualquer leitura, faz parte do processo. Porém, no caso da leitura em LE, acrescentam-se, conforme comentamos anteriormente, as limitações de ordem lingüística e enciclopédica por parte do aprendiz e a figura de autoridade docente, sugerindo ou impondo um modelo prévio de leitura aceitável. Além disso, cabe ter em mente que a descontextualização provocada pelo deslocamento do texto de sua situação enunciativa original para o contexto da sala de aula redimensiona o conceito de autenticidade do texto (GUIMARÃES e VERGNANO JUNGER, 2007). Trata-se de lidar com novos sujeitos e novos objetivos, numa realidade diferente, pois o material adquire o status de recurso didático, diferentemente do que possuía quando de sua concepção.

Cabe ao professor mostrar caminhos possíveis, ajudar o estudante a suprir suas lacunas nas competências requeridas no processo leitor e lembrar-lhe da nova circunstância em que se processa a leitura, com tudo o que isso implica. Apesar desse papel de orientador, o docente deve estar sempre aberto a discutir e reconhecer novos sentidos, diferentes dos seus.

Os aspectos que talvez exijam maior atenção, são justamente os relacionados à intertextualidade e às características sócio-culturais próprias dos nativos do idioma estrangeiro. Tais dificuldades podem ser um empecilho também para o docente, que deverá procurar estratégias de preenchimento das lacunas conceituais e/ou culturais e, assim,

encaminhar discussões com os estudantes sobre a temática dos textos e seu contexto sócio-cultural. A pré-leitura é, dessa forma, uma prática recomendada para ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre o gênero e levantar pontos de reflexão sobre as possíveis novidades a serem encontradas e as maneiras de lidar com elas.

4) Uma aplicação da teoria enunciativa na leitura em espanhol língua estrangeira

As várias considerações teóricas apresentadas e discutidas nos tópicos anteriores têm, segundo nossa avaliação, aplicabilidade prática imediata no contexto de ensino-aprendizagem. Não propomos, contudo, exemplificar modelos de exercícios ou avaliações de leitura que utilizem os pressupostos teóricos da AD. Continuamos adotando a linha de reflexão teórico-metodológica que vimos desenvolvendo até o momento, na crença de que tal abordagem do pesquisador serve como apoio à atuação dos docentes. Estes, sim, em sua prática didático-pedagógica, têm a prerrogativa sobre a transposição da teoria, desenvolvida no âmbito da pesquisa teórico-aplicada, às suas necessidades e realidades.

Com base nesse raciocínio, utilizamos como exemplo da leitura assumida como enunciação, uma dentre as muitas interpretações para um texto retirado da Internet. A escolha do suporte digital para a seleção do texto justifica-se pela sua penetração cada vez mais freqüente na sociedade moderna urbana. É, ademais, uma fonte vasta e acessível de textos, com diversidade de gêneros e temáticas, inclusive em diferentes línguas estrangeiras, que vem sendo crescentemente consultada para as atividades escolares.

A Internet aparece no cenário atual como um espaço para interação, troca de informações, acesso a diferentes conteúdos. Como tal, serve a múltiplos objetivos e perfis de leitor. Podemos dizer que há pessoas que a buscam para comunicar-se com outras, para ter acesso a dados para trabalho, ou para realização de alguma atividade pessoal. Ou seja, atende tanto às atividades laborais e de instrução, quanto ao lazer.

Neste último âmbito, encontramos, entre outros gêneros, a anedota. Esta vai desde breves textos e imagens, até textos mais longos, com caráter narrativo e ou descritivo. O riso e a comicidade podem ser provocados, com freqüência, pelo inusitado, pela ruptura de padrões estabelecidos e estão ligados diretamente a certos contextos sociais específicos. Isso significa que, além de sua característica lúdica, em termos de aprendizagem de uma língua estrangeira, oferece ao professor uma oportunidade de discutir elementos sócio-culturais em sua relação

com os aspectos lingüísticos.

Escolhemos o texto *Cambio de la aplicación Novia 6.0 a Esposa 1.0* como apoio á discussão sobre uma proposta de leitura enunciativa. Este já circula na rede há algum tempo, ao menos desde 2003, mas a versão presente no anexo foi consultada em janeiro deste ano.

Uma ressalva se faz necessária no que se refere à opção por um texto em língua estrangeira. Assumimos que o processo leitor, enquanto atividade cognitiva, possui características e demanda conhecimentos e competências presentes tanto na leitura em língua materna (LM), quanto naquela realizada em língua estrangeira (LE). Muito do que adquirimos e aprendemos em nosso processo de letramento em LM nos acompanha e pode ser acessado consciente ou inconscientemente durante uma leitura em LE. Assim, por exemplo, fazer inferências, elaborar hipóteses sobre conteúdos, associar e hierarquizar idéias não são prerrogativas exclusivas da leitura em uma determinada língua. No entanto, cabe ter em mente que, ao lermos num idioma estrangeiro, com freqüência nos vemos limitados pelo desconhecimento de aspectos do nível sistêmico. Da mesma forma, podemos prender-nos às estruturas, no desejo de apreender em plenitude significados de palavras ou de usos gramaticais, desviando-nos de processos mais profundos de reconstrução de sentidos. Sendo assim, exemplificar nosso ponto de vista sobre a importância do desenvolvimento do processo leitor e sobre sua aplicabilidade no ensino-aprendizagem a partir da utilização de pressupostos teóricos da AD com um texto em LE não significa limitar a questão à realidade de ensino de línguas estrangeiras. Os aspectos aqui salientados podem ser discutidos em aulas de LM e LE de forma igualmente produtiva. Apenas, a um professor de LE lhe caberá, provavelmente, enfatizar elementos da cultura alvo, desconhecidos de seus alunos, e considerar possíveis diferenças e dificuldades de caráter sistêmico, mais que nos casos de docentes de LM. Nossa opção, portanto, está mais relacionada à nossa área de investigação, que á especificidade do campo de aplicação das teorias aqui apresentadas.

Quanto à divulgação e suporte do texto em questão, há referência a *sites* de humor como seu ponto de origem. Portanto, o associamos a uma ampla gama de leitores-alvo, já que é veiculado pela internet, interessados em materiais voltados para o lazer, mas com uma limitação gerada pela necessidade, ao menos em termos de compreensão leitora, do conhecimento de espanhol. Sua finalidade seria, então, primariamente lúdica. Cabe destacar que, mais do que uma anedota, o texto apresenta, por sua estrutura narrativo-expositiva e pelo

jogo interdiscursivo, similaridade a uma crônica cotidiana de costumes. Isso nos levaria a supor leitores que têm certa familiaridade e interesse pela prática leitora jornalística e/ou literária, inclusive se considerarmos que o texto em questão não é tão breve.

A primeira coisa que se pode começar a deduzir a partir do título é que o texto se constrói a partir de uma fusão de dois contextos culturais: a expansão da informática no cotidiano das pessoas, por um lado, e o tradicional tema das relações homem/mulher, por outro. Pela indicação de troca de programas “*novia 6.0*” por “*esposa 1.0*”, podemos inferir, também, que a perspectiva do texto será masculina.

Ao longo do texto, fica clara a necessidade de conhecimentos enciclopédicos no campo da informática – funcionamento de programas, incompatibilidades, dificuldades usuais etc – a fim de reconstruir sentidos em detalhes. Isso porque toda a construção das situações de conflito vividas pelo homem que se casa e tem que mudar de vida está baseada numa metáfora informática, marcada pelas palavras dessa área de conhecimento/atividade: *aplicación, recursos del sistema, autoconfigura, inicialización del sistema, versión DEMO, bug* etc.

A interdiscursividade se manifesta em ambos os contextos culturais. O jargão informático e os procedimentos de instalação e desinstalação de programas, com seus problemas inerentes, nos fazem recordar discursos circulantes na internet, em fóruns de discussão, listas, e-mails, queixando-se de freqüentes *bugs*, muitos relacionados a conhecidos sistemas operacionais. O fato de o enunciador identificar-se como administrador de sistema, bem como o companheiro de profissão que motiva a anedota, reforça o recurso aos discursos de sua área de trabalho:

... un amigo mío, administrador de sistemas, como yo, cambió la aplicación NOVIA 6.0 por ESPOSA 1.0 y encontró que la actualización dejaba mucho que desear. En primer lugar, ESPOSA 1.0 deja muy escasos los recursos del sistema para otras aplicaciones.

Si tratas de instalar AMANTE 1.1 antes de desinstalar ESPOSA 1.0, ésta borrará los archivos MS-DINERO y, a continuación, procederá a ejecutar una autodesinstalación. Entonces, AMANTE1.1 rehusará instalarse alegando insuficientes recursos del sistema.

Nos exemplos anteriores, observamos que se está tratando da descrição de processos freqüentes em atividades informáticas de instalar e desinstalar programas num computador, com todas as dificuldades e problemas que isso pode causar. A nomenclatura utilizada para os aplicativos segue a regra de acompanhar seus nomes de números que indicam a versão

(número antes do ponto) e as atualizações/correções feitas no referido programa (número depois do ponto).

Se o leitor desconhece esses procedimentos, ainda assim poderá ser capaz de perceber o jogo de palavras com “namorada”, “mulher” e “amante”, respectivamente *novia*, *esposa* y *amante*, remetendo a aspectos negativos da relação entre o homem e mulheres nessa situação. Mas isso devido ao conhecimento de mundo compartilhado em nossa sociedade de que tais problemas são usuais. Palavras/expressões que reforçam essa possível leitura são: *escasos los recursos*, *borrará...DINERO*, *rehusará instalarse*, *insuficientes recursos*. Todos mostram perdas decorrentes de choques nas relações marido/ mulher, marido/mulher/amante. Apesar da percepção do problema, a dimensão da metáfora poderá perder-se ou ficar pouco clara pela falta dos referenciais da informática, reduzindo o impacto humorístico do texto.

Observamos que o texto apresenta algumas definições em termos dêiticos. Não há marcas de co-enunciador explícito, mas, pelo veículo de divulgação, tema e gênero, como comentamos ao princípio deste item, é possível inferir um perfil de leitor. Já o enunciador se apresenta em primeira pessoa, o que vem marcado lingüisticamente por possessivos, pronome pessoal e desinência verbal, como nos exemplos: “*un amigo mío*”, “*mi amigo*”, “*yo, por mi parte, he decidido*”, identificando-se como pertencente ao meio informático usado como para construir suas metáforas do relacionamento homem/mulher. ele fala do lugar de especialista no assunto “sistemas informáticos” e, de certa forma, também no tema de mulheres, uma vez que reconhece todas as complicações inerentes às relações familiares e românticas, optando por um caminho, em sua opinião, mais seguro: “*he decidido evitar estos quebraderos de cabeza asociados a ESPOSA 1.0*”.

O espaço da enunciação não tem marcações, mas o tempo sim. O “agora” da enunciação localiza-se em função de um “*año pasado*”, quando o amigo do enunciador decide trocar o programa *NOVIA 6.0* por *ESPOSA 1.0*, ou seja, casar-se. Não possuímos uma datação mais precisa no que se refere a um ano em concreto. No entanto, as referências hipertextuais, próprias do suporte Internet, pode levar-nos, de *link* em *link* até uma possível origem/ data do texto, se assim o desejássemos. Nesse sentido, contudo, é importante refletir que a Internet, enquanto suporte de produção e divulgação de discursos, caracteriza-se por efemeridade e relativa indefinição de autoria. Por um lado, muitos textos ali difundidos desaparecem sem

prévio aviso, ficando disponíveis por tempos variáveis. Por outro, um mesmo texto pode aparecer em páginas de diferentes autores, sem indicação de fonte original, oferecendo, inclusive, diferentes versões com leves ou profundas modificações entre si.

Para concluir as reflexões dessa possível leitura do texto, destacamos o impacto da transposição didática no caso de um professor optar pela sua utilização em sala de aula. O conceito de transposição (GUIMARÃES e VERGNANO JUNGER, 2007) não surge no âmbito da AD, e sim no da didática da matemática. No entanto, sua aplicação ao ensino em diferentes áreas do conhecimento também nos permite traçar uma ponte com a análise do discurso. Na perspectiva da leitura como enunciação, consideramos, na situação enunciativa, além dos sujeitos coenunciadores, do tempo e do espaço, a finalidade da interação. Como havíamos pontuado, este texto, provavelmente, teria como leitores idealizados pessoas que: (a) usem a internet, (b) tenham um certo domínio da língua espanhola, (c) se interessem por temas de humor, (d) gostem de ler crônicas e textos semelhantes, (e) conheçam ao menos rudimentos de informática. Poderíamos ainda supor, pela forma de abordagem do tema que estaria voltado prioritariamente a um público masculino. Em termos de finalidade, seu objetivo primário seria divertir, através de um humor construído de maneira sofisticada, que enfoca tanto tecnologia moderna, quanto costumes de longa existência em nossa sociedade.

Se levado à sala de aula, a finalidade sofreria imediatamente uma alteração. Mesmo com a manutenção do sentido de humor e da interação tecnologia/crítica de costumes, a finalidade passaria a ser o desenvolvimento de um ou vários dos seguintes aspectos: (a) desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola; (b) ampliação de vocabulário e/ou elementos gramaticais da língua alvo de estudo; (c) fomento para atividades de produção oral e/ou escrita. O fator lúdico e de lazer, com certeza se perderia, ou, pelo menos, se reduziria consideravelmente.

Outro detalhe alterado seria a caracterização do leitor real, em relação ao leitor idealizado. Os alunos seriam aprendizes da LE, com graus de limitação na mesma, que não buscariam o texto espontaneamente, mas sim o leriam por indicação do professor, com objetivos didático-pedagógicos.

Por fim, está o fato de que, em geral, tais textos são levados à sala de aula impressos. Com o que se perdem as possibilidades de leitura hipertextual, típicas do suporte informático.

Mesmo que o referido texto não possuísse um *link* em sua estrutura, o fato de estar conectado permitiria ao leitor escolher alguns caminhos de leitura próprios, acessando novos textos e temas relacionados, por exemplo. Essa consequência se agravaria ainda mais no caso de o texto original sofrer adaptações. Se isso chegasse a ocorrer, o aluno passaria a ter acesso não ao texto em si, mas a uma leitura feita previamente por seu professor ou pelo adaptador do material lido em questão.

5) Considerações finais

A análise do discurso, ao caracterizar a leitura como enunciação, não pretendeu teorizar sobre um modelo de leitura com finalidades educacionais. Ainda assim, a matéria prima de seus estudos são os discursos, muitos dos quais impressos, trabalhados por meio de processos leitores. Dessa forma, suas reflexões sobre o tema enriquecem a área de estudos sobre a compreensão leitora e fornecem ao campo da pedagogia das línguas um material teórico produtivo para reflexão e aplicação prática.

Os elementos, tomados da AD, que podemos destacar como significativos para o desenvolvimento de um processo leitor mais crítico e autônomo seriam:

- a) a consideração da situação de enunciação (sujeitos, tempo, espaço e finalidade) e suas implicações para a construção do sentido;
- b) os aspectos relacionados às especificidades do suporte no qual o texto se produz e divulga e sua influência na maneira de aproximar-se e ler o texto;
- c) os diferentes tipos/níveis de conhecimentos envolvidos no processamento do discurso (lingüístico, enciclopédico, discursivo, genérico);
- d) as coerções que podem provocar o gênero de determinado texto.

Da consideração de tais elementos, podemos concluir que não há uma única leitura possível para dado texto, pois a conjugação desses fatores implica em diferenças de percepção, haja vista a diversidade de leitores, focos, objetivos e insumos. No entanto, fatores coercitivos também contribuem a que não sejam permitidas infinitas leituras.

Em termos educativos, o processo leitor deve ser estimulado e trabalhado, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Aspectos aprendidos em LM podem ser transferidos à LE, fazendo avançar o processo e deixando espaço a que se trabalhem, no âmbito do novo idioma questões que lhes são específicas: detalhes sistêmicos, usos

característicos de gêneros, conhecimentos sócio-culturais e enciclopédicos de maneira geral.

Por último, cabe ao professor ter claras as implicações que uma transposição didática pode gerar, ao ser levado um texto de seu ambiente de circulação habitual, para a sala de aula. As alterações geradas em função de mudanças de co-enunciadores, espaço, tempo, finalidades, suporte ou adaptações do discurso precisam fazer parte das discussões sobre o material lido. Isso pode contribuir para a criticidade desse leitor em formação e dar-lhe uma perspectiva mais clara dos limites para multiplicidade de leitura e interações entre diferentes textos e discursos.

Bibliografia

- CARVALHO, Marlene. SILVA, Maurício da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*, vol. 20, n. 119, abril 1996. SBPC.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. “Leitura: decodificação, processo discursivo...?” In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.
- DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.
- GUIMARÃES, Mônica de Castro. VERGNANO JUNGER, Cristina. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. *DAHER, Del Carmen; SANT’ANNA, Vera L. Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas - Hispanismo 2006: ensino de Línguas* (CD-ROM e mídia eletrônica). Rio de Janeiro: UERJ/CNPq/ABH, 2007.
- LANUSSE, Agustina. La escuela no forma buenos lectores. Entrevista com Emilia Ferreiro. *La Nación* [versão digital], 14/04/2003. Argentina.
http://www.lanacion.com.ar/03/04/14/dq_488662.asp?origen=premium.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- . *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- . *Discurso e texto. Formulação e circunscrição dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- VERGNANO JUNGER, Cristina de Souza. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Tese de doutorado não publicada.
- . Lectura como una práctica en desarrollo permanente: un reto en la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera en la licenciatura. *Actas de Lingüística 2003*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística, 2003. Publicação em CD-ROM.
- . Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE.

Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora; Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. Brasilia: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España, 2005.

Anexo: Texto analizado na leitura sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Cambio de la aplicación NOVIA 6.0 a ESPOSA 1.0

El pasado año, un amigo mío, administrador de sistemas, como yo, cambió la aplicación NOVIA 6.0 por ESPOSA 1.0 y encontró que la actualización dejaba mucho que desear. En primer lugar, ESPOSA 1.0 deja muy escasos los recursos del sistema para otras aplicaciones. Y no sólo eso, sino que se ha dado cuenta de que ESPOSA 1.0 es también una prolífica procesadora de NIÑOS 1.x, los cuales son adicionalmente consumidores de recursos valiosos.

No había mención de este particular fenómeno ni en la documentación aportada por el fabricante del producto, ni en la garantía del mismo, aunque otros colegas le habían informado de que esto sería de esperar, debido a la naturaleza de la aplicación. Pero las sorpresas no acabaron ahí. Además, ESPOSA 1.0 se autoconfigura de forma que siempre se lanza en la inicialización del sistema, desde donde puede monitorizar todo el resto del proceso. Mi amigo se está encontrando con que algunas aplicaciones, como NOCHE DE POKER 10.3, JUERGA DE CERVEZA 2.5 y NOCHE DE PUB 7.0 no se pueden ejecutar nunca más, porque ESPOSA 1.0 bloquea el sistema cuando son seleccionadas (incluso cuando antes siempre funcionaron bien).

En su instalación, ESPOSA 1.0 añade automáticamente servicios indexados, como SUEGRA 55.8 y CUÑADO versión DEMO; los efectos más notables de estos servicios añadidos es una degradación diaria y progresiva del rendimiento del sistema.

Mi amigo, que no escarmenta, está considerando muy seriamente cambiar la versión de la aplicación ESPOSA, pero hay algunas características que él querría ver añadidas a la siguiente versión de la aplicación (ESPOSA 2.0); estas son:

- Un botón "olvídate de mí" y otro para "minimizar"
- Incorporación de una opción que permita que ESPOSA 2.0 pueda ser instalada con la opción "desinstalar en cualquier momento", sin la pérdida de la caché y de otros recursos básicos del sistema.
- Una opción para correr el controlador de red en "modo promiscuo", que permita al sistema probar en versión shareware diversas aplicaciones de la competencia, para tener un mayor conocimiento del mercado.

Yo, por mi parte, he decidido evitar estos quebraderos de cabeza asociados a ESPOSA 1.0, continuando con NOVIA 2.0. Incluso así, he encontrado numerosos problemas. Aparentemente no puedes instalar NOVIA 2.0 sobre NOVIA 1.0; primero debes desinstalar NOVIA 1.0. Además, aparentemente, las diversas versiones de NOVIA tienen conflictos para compartir el uso de la puerta de I/O (Entrada/Salida). En el Servicio de Soporte Técnico (SST) me han comentado que se trata de un bug conocido y que están buscando una manera de rodear el problema, pues, a lo que parece, se encuentra implementado en el kernel (corazón) de la aplicación y no consideran aconsejable modificar éste.

Para empeorar las cosas, el programa para desinstalar NOVIA 1.0 no funciona muy bien, dejando trazas indeseables de la aplicación en el sistema. Otro problema: todas las versiones de NOVIA continuamente lanzan molestos mensajes acerca de las ventajas de cambiar a ESPOSA 1.0. Consultado de nuevo el SST, me sugieren ignorar tales mensajes; cuando les indico que para esa solución no me hacía falta llamarles, vuelven sobre la explicación anterior (bug en el kernel).

ESPOSA 1.0 - Avisos de incompatibilidad.

Si tratas de instalar AMANTE 1.1 antes de desinstalar ESPOSA 1.0, ésta borrará los archivos MS-DINERO y, a continuación, procederá a ejecutar una autodesinstalación. Entonces AMANTE 1.1 rehusará instalarse alegando insuficientes recursos del sistema.

Para evitar este efecto indeseable, intenta instalar AMANTE 1.1 en un entorno diferente y nunca ejecutes una aplicación de transferencia de ficheros, como por ejemplo MANCHA DE CARMÍN 6.0.

También evita similares aplicaciones de alquiler, porque se sabe que pueden transmitir virus que pueden afectar a ESPOSA 1.0. Otra solución podría ser correr AMANTE 1.1 vía proveedor de red bajo un nombre anónimo. De nuevo evita los virus que pueden cargarse accidentalmente desde la red.

Fonte: <http://sergitorres.tripod.com/texto95.html>

Consultada em 18/01/2008.