UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARINA MARIA DA GLÓRIA GOMES

A LUDICIDADE NAS TRAMAS DA LEITURA: o jogo mobilizador de sujeito, lugares e sentidos no livro didático de língua espanhola

Recife
2019

MARINA MARIA DA GLÓRIA GOMES

A LUDICIDADE NAS TRAMAS DA LEITURA: o jogo mobilizador de sujeito, lugares e sentidos no livro didático de língua espanhola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profª. Drª. Fabiele Stockmans De Nardi

Recife

2019

Catalogação na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

G633l Gomes, Marina Maria da Glória
A ludicidade nas tramas da leitura: o jogo mobilizador de sujeito, lugares e sentidos no livro didático de língua espanhola / Marina Maria da Glória Gomes. – Recife, 2019.
166f.: il.

Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui referências e anexo.

1. Ludicidade. 2. Leitura. 3. Língua estrangeira. 4. Livro didático. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-176)

MARINA MARIA DA GLÓRIA GOMES

A LUDICIDADE NAS TRAMAS DA LEITURA: o jogo mobilizador de sujeito, lugares e sentidos no livro didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 19/6/2019.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Fabiele Stockmans De Nardi (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Cristina Corral Esteve (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Angela Derlise Stübe (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Fronteira do Sul

Ao leitor-virtual, o possível sujeito-leitor a quem tento afetar e convidar à construção do diálogo através da produção desta leitura.

A Sharlene Thalyta (*in memoriam*), que dividia comigo a paixão pela língua espanhola e sonhava em ser professora. Partiu pouco antes da finalização deste trabalho, mas não deixará de estar.

AGRADECIMENTOS

Qualquer amor já é
um pouquinho de saúde
um montão de claridade
contribuição
pra cura dos problemas da cidade
(LENINE, 2011)

A Deus, pelas tantas formas de me cuidar. Por sua presença que se materializa no caminhar com cada pessoa que me doa saúde e claridade através da troca de afetos e de ensinamentos.

A Fabiele, a autora que sempre aparece em meus trabalhos como De Nardi, mas prefere ser chamada de Fabi. Muito obrigada por ter feito das orientações momentos de construção e alívio. Por me dar liberdade de ser autora e, ainda assim, insistir para que eu não perdesse de vista o objetivo deste trabalho. Sou muito grata pela sua generosidade e pelo tanto que você me ensina.

Às professoras do PPGL-UFPE, Evandra Grigoletto, Siane Gois, Fabiele De Nardi, Joice Armani, e Cristina Damianovic, pelo tanto que suas aulas contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, além das reflexões que reverberam na minha prática docente e cidadã.

À professora Lívia Suassuna, por me receber no PET-Letras/UFPE e apresentar os vários caminhos que podem ser trilhados na universidade. Por todos os frutos que esse programa me proporcionou.

A Angela Stübe, pela leitura cuidadosa do meu texto e pela grande contribuição que nos foi dada no momento da qualificação. O resultado deste trabalho tem muito do seu olhar sobre a pesquisa.

A Cristina Corral, por ter aceitado o convite para compor a banca da defesa da dissertação e pelas contribuições que serão agregadas a este trabalho. Também sou grata pela parceria profissional que temos desenvolvido no Ead, por poder contar com sua ética e seu bom humor.

Ao CNPq, pela bolsa de mestrado concedida.

Aos funcionários da coordenação do PPGL-UFPE, Jozaías, Adriel e Claudyvanne, além dos bolsistas que sempre são atenciosos e prestativos no atendimento aos estudantes.

Aos meus avós, José Francisco e Maria da Glória, pela dedicação e amor. Pelos inúmeros gestos de cuidado e por também serem meus pais.

Aos meus pais, Claudete e Marcelo, pelo amor e por demonstrarem orgulho pelas minhas escolhas e sonhos alcançados.

Ao meu irmão Márcio e aos meus primos-irmãos. Juninho, obrigada por todas (inúmeras) vezes que salvou meu computador.

A Nichollas, por dividir comigo sua percepção sobre o amor, a vida, a fé, política e docência. Pela aliança que temos de caminharmos e sonharmos juntos.

A Maria de Guadalupe (Lupita), que não me deixa afirmar que o processo da escrita foi solitário.

A Stefild, Genésia, Driellly, Henrique, Amanda, Aderson e Gustavinho, pelo apoio de sempre.

A Elaine Lima, Mayara Palácio e Diego Alexandre, por tudo o que nos une para além dos muros da universidade. Pela parceria na vida.

A Renata Lopes, Dyego, Maci, Patrick e Ítalo, não apenas por entenderem minhas ausências, mas por me recompensarem com pizzas ou cafés ao fim dos meus prazos com as entregas da escrita.

A Renata Araujo, Karla Dantas e Ivana Texeira, por dividir as alegrias e dificuldades da vida de mestrandas. Aos integrantes do grupo de Whats App Relação de Nunca Acabar, pelo afeto que nutrimos entre nós e pelo amor que compartilhamos pela Análise do Discurso.

A Ticiana Roque, a professora de espanhol (e amiga) que me abriu muitas portas na vida. A Frederico Fonseca, Fernanda Do Vale e Eduarda Pereira, pelas tantas reflexões sobre a docência e pela amizade que foi construída entre uma aula e outra.

RESUMO

A presente pesquisa se dedica a pensar acerca da *ludicidade*, a partir do viés da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana. Mais especificamente, buscamos investigar como Livros Didáticos (LDs) de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) adotados no ensino médio promovem a produção de leitura, observando se há, nesse trabalho com a leitura, espaços de ludicidade. Nossa análise esteve centrada na produção da leitura viabilizada pela elaboração dos enunciados em torno do texto, o que tornou possível o acesso ao jogo entre paráfrase e polissemia na mediação proposta pelo LD. Tomamos como ponto de partida o pressuposto de que o modo como o LD constrói a prática da leitura pode abrir mais ou menos espaços para a polissemia e/ou (im)possibilitar a abertura aos espaços de ludicidade. Apoiamo-nos nas leituras de Orlandi (1996) para as reflexões sobre o jogo entre paráfrase e polissemia nos processos de significação, além de recorrer às discussões da mesma autora (1988, 2001) sobre a *leitura* enquanto *produção*. Nas discussões em torno à relação entre língua, sujeito e subjetividade, recorremos a De Nardi (2007), Coracini (2007), Celada e Payer (2016). Ao longo do percurso teórico proposto, defendemos um olhar sobre o ensino de línguas que aponta para a dimensão formativa do sujeito, ou seja, defendemos que há um ganho na experiência da LE que vai além da língua fechada em um código, dada a experiência do *sair do lugar*, do *deslocar-se* discursivamente. Foi pensando na reversibilidade de lugares no discurso que chegamos à compreensão sobre o trabalho com a ludicidade, pois nossa discussão sobre a ludicidade não esteve centrada apenas no *brincar,* nossa reflexão está voltada aos *jogos de sentidos* por meio da experiência de se deslocar discursivamente por meio da ruptura na reprodução de sentidos e possibilitar a *criatividade*, não entendida como *criação de novos sentidos,* mas como *ressignificação*. Nas análises do *corpus*, demos visibilidade à investida dos LDs em um trabalho que se propõe a mobilizar espaços de refletir sobre a cultura do outro, mas, regularmente, desliza para uma mediação que restringe o sujeito-leitor a um trabalho parafrástico e, portanto, autoritário, de modo a impedir sua inscrição nos *saberes outros* que não sejam apenas os delimitados pela leitura prevista do texto. Contudo, ainda que de forma tênue, é possível considerar algumas aberturas ao funcionamento da ludicidade, não através da mediação da leitura realizada pelo LD, mas pela presença de alguns textos que podem levar aos espaços de ludicidade, a depender da mediação do professor.

Palavras-chave: Ludicidade. Leitura. Língua estrangeira. Livro didático.

RESUMEN

La presente investigación se dedica a pensar acerca de la ludicidad, a partir del enfoque del Análisis del Discurso Pecheuxtiano. Más específicamente, buscamos investigar cómo Libros Didácticos (LDs) de Español como Lengua Extranjera (ELE) adoptados en la enseñanza media promueven la producción de la lectura, observando si hay, en ese trabajo con la lectura, espacios de ludicidad. Nuestro análisis estuvo centrado en la producción de la lectura viabilizada por la elaboración de los enunciados en torno al texto, lo que hace posible el acceso al juego entre paráfrasis y polisemia. Tomamos como punto de partida la hipótesis de que el modo como el LD construye la práctica puede abrir más o menos espacio para la polisemia y/o (im)posibilitar la apertura de espacios para la ludicidad. Nos apoyamos en las lecturas de Orlandi (1996) para las reflexiones sobre el juego entre paráfrasis y polisemia en los procesos de significación, además de recurrir a las discusiones de la misma autora (id. 1988, 2001) sobre la *lectura* como *producción*. En las discusiones sobre la relación entre lengua, sujeto y subjetividad, nos apoyamos en De Nardi (2007), Coracini (2007), Celada y Payer (2016). A lo largo del curso teórico propuesto, utilizamos una mirada acerca de la enseñanza de lenguas que se dirige para una dimensión formativa del sujeto, es decir, defendemos que existe un gano de experiencia de la LE que vá mucho más allá de la lengua cerrada en un código, dada la experiencia del *salir del lugar*, del *desplazarse* discursivamente. Pensando en el carácter reversible de lugares en el discurso, llegamos a la comprensión respecto al trabajo con la ludicidad, ya que nuestra discusión acerca del lúdico se centró solamente en el *jugar*, sino remite a los *juegos de sentidos* a través de la experiencia de moverse discursivamente por medio de la ruptura de sentidos y posibilitar la *creatividad*, no comprendida como *creación de nuevos sentidos*, sino como *resignificación.* En los análisis del *corpus*, demos visibilidad a la investida de los LDs en un trabajo que se propone a movilizar espacios de reflexión acerca da cultura del otro, pero, a veces, desliza para la mediación que restringe el sujeto-lector a un trabajo parafrástico y, por ello, autoritario, de modo a impedir su inscripción en los *saberes del otro* que no sean solo los delimitados por la lectura prevista del texto. Sin embargo, aunque de modo tenue, es posible considerar algunas aperturas al funcionamiento de la ludicidad, no a través de la mediación de la lectura realizada por el LD, sino por la presencia de algunos textos que pueden llevar a los espacios de ludicidad a depender del trabalho propuesto por el profesor.

Palabras-clave: Ludicidad. Lectura. Lengua extranjera. Libro didáctico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha Susanita 38
Figura 2 – Extraña como yo 46
Figura 3 – Guernica em Quino 70
Figura 4 – Atividade Marcos Torres 95
Figura 5 – Tabela da atividade *El uso de la coca* 103
Figura 6 – Fragmento do texto sobre as origens da proibição das drogas. 108
Figura 7 – Guernica 115
Figura 8 – Fragmento da atividade *¡Diles que no me maten!* 121
Figura 9 – Segundo fragmento da atividade *¡Diles que no me maten!* 121
Figura 10 – Guamán Poma de Ayala e Garcilaso de la Vega 126
Figura 11 – Atividade *Hablemos de…* 129
Figura 12 – Campanha contra o uso de drogas 130
Figura 13 – Campanha SENDA 131
Figura 14 – Proposta *la infografía* 136
Figura 15 – Proposta reseña cinematográfica 138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso de linha Pecheuxtiana
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
CP	Condições de produção
ELE	Espanhol como língua estrangeira
FD	Formação discursiva
FI	Formação ideológica
GD	Guia Didático
LD	Livro didático
LD1	Coleção *Síntesis*— Volume 3
LD2	Coleção *Enlaces* — Volume 3
LE	Língua estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares de Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13

2 O ENCONTRO COM A LÍNGUA DO OUTRO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO.....19

2.1 A INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO....21

2.2 A IDENTIFICAÇÃO COMO ABERTURA AOS ESPAÇOS DE LUDICIDADE.....28

3 O TRABALHO COM OS ESPAÇOS DE LUDICIDADE.....34

3.1 O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A REESTRUTURAÇÃO DOS SENTIDOS NO DISCURSO.....35

3.2 NOSSO OLHAR SOBRE A LUDICIDADE.....41

3.3 A LUDICIDADE: MOVIMENTO ENTRE (RE)PRODUÇÃO E CRIATIVIDADE.....53

4 OS ESPAÇOS DE LUDICIDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DA LEITURA.....59

4.1 A LEITURA NA AD: UM OLHAR SOBRE A EXTERIORIDADE.....60

4.2 A LEITURA COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA.....65

5 O LIVRO DIDÁTICO E A ABERTURA AOS ESPAÇOS DE LUDICIDADE...78

5.1 O SABER INSTITUCIONALIZADO ATRAVÉS DOS LDS: A ARENA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....79

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....83

5.2.1 Os LDs em análise e suas condições de produção.....90

5.3 ADENTRANDO NAS ANÁLISES.....92

5.3.1 Propostas de leitura nos LDs: entre a localização de informações e a interpretação.....94

5.3.2 A tarefa de reiterpretação do já interpretado.....118

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....143

REFERÊNCIAS.....148

ANEXO A – RECORTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA.....153

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa tem início juntamente com o ingresso no universo do pensar a docência, ainda nos períodos iniciais da graduação. Sempre foi motivo de grande angústia a percepção de que o ensino de língua estrangeira (LE) é um terreno bastante delicado por exigir de nós o trabalho com o Outro[1], esse que nos desafia a investigá-lo e cuja tentativa de trabalho com a alteridade pode nos levar ao lugar do binarismo do *eu versus o outro/estranho,* ou mesmo à reprodução de estereótipos. Essas inquietações com relação à prática docente me levaram a uma maior atenção sobre o Livro Didático (LD) e resultaram em conflitos que, por vezes, seriam travados entre nós (sim! um conflito entre docente e LD).

Esses embates parecem revelar o fato de que "a aula de leitura constitui uma arena na luta pela significação" (CORACINI, 1995, p.67) e o professor, por vezes, divide com o LD um espaço de disputa pela narrativa. Em vista disso, é possível afirmar que o livro não é apenas um suporte, Daher; Freitas & Sant'anna (2013, p.408) nos alertam que o material didático passa a ser visto como um objeto que abarca visões de mundo, valores e formas epistemológicas de compreensão do saber científico, o que implicará, sem dúvidas, na relação escola-professor-saber-aluno.

Somado a isso, levemos em conta a afirmação de Grigoletto (2011 p. 68) ao ponderar que o LD se constitui no espaço discursivo da escola como um *discurso de verdade*, um lugar de sentidos fechados e prontos para serem consumidos por professores e alunos. Essas reflexões apontam para o fato de que o LD, longe de ser um simples suporte, desempenha um papel de mediação na construção dos saberes e na produção de sentidos em sala de aula, o que envolve questões político-ideológicas.

Partindo de leituras[2] que discutem como o LD pode ter um caráter homogeneizante/uniformizador, baseamo-nos nas contribuições de Orlandi (1996) para trazer

[1] O Outro (grande outro) é uma noção de base lacaniana que considera a relação entre inconsciente e linguagem. Dunker (2016) afirma que o Outro lacaniano indica um lugar simbólico e não necessariamente o nosso semelhante, mas uma relação com o princípio de alteridade. Ainda segundo o autor , as figuras da alteridade aparecerão como representantes da própria história do sujeito e até mesmo aquilo que lhe precede. Já o *outro* (pequeno outro) seria justamente o seu semelhante, no entanto, esta relação não deixa de funcionar através de relações imaginárias.

[2] Conforme textos que apontam para esta direção, tais como uma série de artigos Grigoletto, Souza, Coracini, nos livros O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (1995) e Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático (2011), ambos organizados por Coracini. Além dessas leituras específicas de autoras que partem da AD

reflexões sobre o jogo entre a paráfrase e polissemia nos processos de significação, dando lugar à reversibilidade de lugares no discurso. A partir dessas reflexões, propomos uma forma de compreensão sobre a ludicidade que a relaciona não apenas com a brincadeira, com o lazer, com o motivacional, como em geral ela tende a ser tratada no campo ensino de línguas, mas com o deslocamento de lugares discursivos. Entendemos a ludicidade no ensino de línguas como a reversibilidade de lugares no discurso através do contato com a memória, o que representa o encontro com o lugar que esse *outro* ocupa e a possibilidade de estar em outros *lugares de dizer*.

A nossa hipótese é de que o modo como o LD constrói a prática da leitura pode abrir mais ou menos espaços para a polissemia e/ou (im)possibilitar a abertura à ludicidade. Ou seja, compreendemos que o LD não seja apenas um suporte, mas um mediador[3] de leituras que, no seu funcionamento, pode autorizar o deslizamento de sentidos ou mesmo limitar a abertura para a assunção de outras posições de sujeito.

Buscando encontrar essas respostas, direcionamo-nos a construir reflexões que partem do olhar da AD pecheuxtiana, teoria à qual nos vinculamos, e promover alguns diálogos com a Linguística Aplicada (LA). A partir de então, analisaremos se o trabalho por meio das materialidades trazidas pelos LDs e o modo como a produção de leitura é mediada possibilita o jogo da "simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico" (ORLANDI, 2009, p.38) que se dá pela leitura polissêmica num trabalho lúdico. Ao analisar as atividades propostas no LD, buscamos observar se há, no trabalho com a leitura, um movimento para além do parafrástico - a leitura do mesmo, a ordem do repetível -. O nosso olhar sobre o trabalho com o lúdico implica o movimento em direção à leitura polissêmica, através da qual o sujeito possa, como afirma a autora[4], "ao significar, significar-se".

É importante pontuar que o direcionamento do nosso trabalho não está em se opor ou em resgatar uma discussão sobre as contribuições das correntes que teorizam sobre o lúdico. Buscamos propor uma discussão sobre como, a partir do aporte teórico da AD, podemos

---

para a discussão sobre o LD, também nos debruçamos sobre discussões mais recentes em O Livro Didático de Espanhol na Escola (2018), organização de Barros, Martins-Costa e Freitas.

[3] Apesar do nosso objeto de análise ser o LD, não estamos ignorando o trabalho do professor como fundamental para que esses movimentos aconteçam (ou não). Tampouco descartamos a mobilização de dimensões subjetivas do sujeito-leitor que está em contato com a língua estrangeira, conforme Serrani (2003) defende.

[4] ORLANDI, ENI. A linguagem e seu funcionamento. – 4ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1996.

propor uma reflexão sobre a ludicidade. Além disso, também é necessário marcar que apesar de compreendermos que a ludicidade pode aparecer em diversas outras práticas, nosso foco está na observação de como e em que medida o material didático proporciona a experiência com os espaços de ludicidade através do trabalho com a leitura.

Defendemos o papel do ensino de línguas no contexto escolar como a possibilidade de criar a promoção de um universo a partir do qual os alunos, enquanto sujeitos, "se inscrevem (e se incluem) em mais e diversos espaços e práticas da linguagem" (Payer; Celada, 2016, p.23). É dessa forma que estarão diante de outros modos de produção de significados através das diferentes realidades, uma vez que, conforme De Nardi (2009, p.187), o acolhimento na língua estrangeira está como o encontro com outros lugares de dizer, ou seja, a possibilidade de *ser* nesta língua. A partir dessas reflexões, entendemos que o ensino de línguas[5] seja, também, um espaço no qual o sujeito-leitor seja posto frente a discursos representativos de recortes de uma memória discursiva que faz parte da constituição dos sujeitos da língua estrangeira. O contato com a memória representa o encontro com o lugar que esse *outro* ocupa, é a possibilidade de estar em outros lugares de dizer e um modo de, a partir da alteridade, (re)pensar seu próprio lugar.

Considerando a aprendizagem de uma língua estrangeira como possibilidade de encontro com outras formas de compreender o que nos cerca, ou, como diria Galeano (1998), "los muchos mundos que el mundo contiene", propomos a reflexão sobre os espaços de ludicidade como possibilidade de encontro com esses outros mundos. Partimos da compreensão de que *ler em língua estrangeira* é muito mais do que alcançar êxito na decodificação, a produção de leitura em LE "é lugar de irrupção do novo e do imprevisível, lugar onde o sujeito desponta em sua singularidade, para além da configuração histórica da significação" (GASPARINI, 2002, p.36). Isso aponta para o fato de que na língua da qual o sujeito-leitor se aproxima há lugares de identificação que podem proporcionar a experiência de romper com a reprodução de sentidos, ou seja, encontrar formas de significar(se). E são as

[5] Ao adentrar nas reflexões sobre ensino de línguas, se faz necessário pontuar que, assim como Payer & Celada (2016), compreendemos que *língua nacional* e *língua materna* aludem a diferentes dimensões da linguagem na ordem da memória, ou seja, ambas não coincidem, pois se trata de funcionamentos distintos. Para elucidar essas diferenças, as autoras (ibid, p.26) fazem referência ao caso das línguas indígenas e línguas de imigração, incluindo as de fronteira, no contexto do Brasil e a imposição da língua portuguesa nos contextos formais como a,então, língua nacional. No que diz respeito à lingua estrangeira, as autoras chamam atenção para o fato de que não há uma linearidade entre língua de partida e língua alvo, esses processos se desenvolvem na relação que "o sujeito, *objeto de entremeio*, vai travando ao se esbarrar com o real da língua, ao (ar)riscar na língua do outro".

possibilidades de significar que nos conduzem à compreensão da noção dos *espaços de ludicidade*.

Ao concebermos a LE como um espaço privilegiado para a construção de formas diversas de compreender a si, ao outro e ao mundo, essas formas de representar os *lugares em jogo* determinam modos de ler e se relacionar com o dito e com os objetos de dizer. É a construção desses *lugares* que revela a base dos processos de identificação com a Formação Discursiva (FD) na qual o LD está ancorado. Ou seja, buscamos analisar se o trabalho com a produção de leitura no LD revela uma relação instrumentalizadora com os saberes ou se o material propõe o desafio de remeter à memória discursiva da LE, considerando a língua como algo que "afeta o campo da subjetividade, concebida como uma malha de saberes – sentidos – afetos" (PAYER; CELADA, 2016, p.22)

O critério para seleção das coleções a serem analisadas se baseou na consulta realizada através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[6], onde pudemos encontrar dados relativos à quantidade de exemplares distribuídos nas escolas públicas. Na referida consulta foram encontrados registros referentes às distribuições das coleções aprovadas pelo PNLD entre 2012 e 2015. Nosso interesse esteve direcionado às coleções que obtiveram hegemonia com relação à escolha feita pelo corpo docente de espanhol nas escolas, uma vez que a eleição do material diz muito sobre as perspectivas adotadas pelos professores. Outra questão que nos pareceu significativa ao tomarmos os dados do FNDE como crítério[7] de seleção do corpus está no recorte específico que desejamos dar ao trabalho. Consideramos que a análise desses LDs sirva como o registro de um recorte específico: a análise das materialidades discursivas diante das quais maior parte dos alunos de escola pública - nos ciclos[8] de 2012 e 2015 - esteve em contato durante o ensino médio

[6]Dados coletados no site no FNDE – Ministério da Educação, aba *Dados Estatatísticos* da página *Programas do livro*. Disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados- estatisticos>.

[7] Apesar do grande interesse em trabalhar com os livros mais recentemente distribuídos – coleções que chegam às escolas no ano de 2018 - houve uma incompatibilidade com nosso critério de seleção para o *corpus*, já que os dados de distribuição dos LDs nas escolas ainda não estão disponíveis no momento da escrita desta dissertação. Optamos, então, por manter nosso critério e voltarmo-nos aos LDs mais adotados pelas escolas públicas estaduais. As coleções aleitas seriam a mais antiga (2012) e a mais recentemente (2015) registrada no ranking disponibilizado pelo FNDE.

[8] Quando referimo-nos aos ciclos, apontamos para o período em que os LDs aprovados permaneceram em sala de aula. Neste caso, o que chamamos ciclo 2012 representa a coleção Síntesis que esteve em circulação entre 2012 - ano da distribuição nas escolas nas escolas- até 2014; já o ciclo 2015 tem início nesse mesmo ano e permanece até 2017.

Os materiais que compõem o *corpus* da nossa pesquisa são o *Síntesis: curso de lengua española* (MARTIN, 2010), coleção aprovada no edital PNLD 2012, somando 4 milhões de exemplares; *Enlaces español para jóvenes brasileños* (OSMAN, et al., 2013), coleção aprovada pelo Guia PNLD 2015, somando 2,5 milhões de exemplares presentes nas escolas. A nossa análise estará centrada no terceiro volume de cada coleção. Optamos por concentrarmo-nos em um só volume para análise por avaliar que no direcionamento dado ao nosso trabalho é possível, através da análise detalhada de um único volume do LD, encontrar a recorrência das práticas de leitura com relação à abertura ao que chamamos de *espaços de ludicidade*.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, intitulado *O encontro com a língua do outro: processos de identificação,* iniciamos as reflexões sobre o encontro com a LE como um caminho que mobiliza questões relativas à subjetividade do sujeito. É neste capítulo que defendemos uma visão sobre o ensino de línguas que não se reduz aos conhecimentos estruturais, mas que considera o ensino-aprendizagem de línguas como um processo que envolve, também, o campo do simbólico. Assim, neste capítulo, discutimos as relações entre o social e o individual – o ideológico e a subjetividade - no processo de identificação com a LE.

O segundo capítulo, intitulado *O trabalho com os espaços de ludicidade,* se volta às discussões sobre como, a partir do aporte teórico da AD pecheuxtiana, compreendemos a noção de lúdico e propomos o deslocamento para pensar o trabalho com os espaços de ludicidade no ensino de LE. Neste capítulo, também trataremos alguns conceitos basilares da AD - como as noções de interdiscurso e memória – para que possamos estabelecer reflexões sobre como o olhar acerca dessas noções pode contribuir para uma aprendizagem significativa de ELE por levar em conta a relação entre *sujeitos - sentidos – lugares* no discurso.

O terceiro capítulo, intitulado *Os espaços de ludicidade através da produção da leitura,* será direcionado à discussão sobre como a produção da leitura pode possibilitar a abertura aos espaços de ludicidade. Com isso, defendemos a importância de considerar as *condições de produção da leitura* (ORLANDI,1988), isto é, se esse trabalho leva em conta as condições sócio-históricas e ideológicas da leitura em questão. Em seguida, buscamos compreender o jogo entre a paráfrase e polissemia na produção de sentidos. Nossa discussão se baseia na proposta de que o trabalho a leitura pode romper com a reprodução e dar lugar à

criatividade[9], fazendo com que o aprendiz esteja diante de novos saberes e sinta-se acolhido nesse novo espaço de *dizer*.

O quarto capítulo é voltado às reflexões e análises sobre os LDs selecionados para composição do *corpus* deste trabalho. Num primeiro momento, dedicamos o capítulo a discutir sobre os LDs enquanto saber institucionalizado nas escolas e sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, dedicamos as duas últimas seções do capítulo para explicitar a metodologia do trabalho e, em seguida, ao desenvolvimento das análises.

[9] É importante destacar que não estamos tratando da criatividade como "criar sentidos", a compreendemos como "a ruptura no processo dominante de produção de sentidos, apontando para outras posições de sujeito" (ORLANDI 2013, p18) . Esta questão será discutida mais amplamente no capítulo 3.

2 O ENCONTRO COM A LÍNGUA DO OUTRO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

Iniciamos esta discussão pontuando que apesar de os *processos identificatórios* não serem o objeto da nossa análise, entendemos que a reflexão sobre este tema seja produtiva como um caminho para elaborarmos as reflexões sobre os espaços de ludicidade. Considerando os processos identificatórios poderemos analisar a prática da leitura e as possibilidades de abertura à polissemia no LD, que será entendido como um mediador da produção da leitura. É importante ter em conta que quando apontamos para a mediação não tratando da relação entre LD e aluno-real, estamos remetendo à função-leitor[10] ocupada pelo sujeito do discurso.

Referimo-nos, então, ao funcionamento específico dessa materialidade que projeta um lugar para o "leitor-real" que pode restringí-lo à assunção de uma "leitura ideal" – uma dentre tantas outras possíveis – . O modo como o LD constrói a prática da leitura pode abrir mais ou menos espaços de identificação para esse sujeito com a língua, no sentido de serem espaços mais plurais e heterogêneos ou mais fechados. Essa direção vai do discurso do LD para aquilo o que ele abre de possibilidade para o sujeito-leitor.

Tratando sobre a leitura e o sujeito leitor, Grigoletto (2005, p. 224) defende que "assim como o sujeito do discurso, o leitor também é livre e assujeitado ao mesmo tempo", e complementa afirmando que a cada leitura é traçada uma nova forma de relação entre o texto e o leitor e, por consequência, ocorrem novas inscrições históricas, filiações institucionais são colocadas em jogo e, portanto, novos modos de *identificação do sujeito*.

Essas questões apontadas por Grigoletto tomam como base as contribuições de Pêcheux (1988, p.150) sobre o funcionamento discursivo. Para o autor, o funcionamento está centrado nos processos identificatórios do sujeito com a formação discursiva que o domina. A identificação, ainda segundo o Pêcheux, funciona como fundadora da unidade imaginária do sujeito, através do interdiscurso, sob forma de pré-construído. Esse pré-construído corresponde ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica e fornece as verdades estabelecidas para os sujeitos sob a forma de universalidade.

[10] As discussões sobre leitura serão retomadas e ampliadas no capítulo 3.

Essas noções são bastante importantes para situar o nosso olhar sobre como a unidade do sujeito, através de projeções imaginárias, sustentam "verdades" por meio do pré-construído (o sempre-já-lá) sobre o LD como saber definitivo, lugar de autoridade. Assim, refletimos sobre a necessidade de que seja levado em conta o fato de que o funcionamento da produção de leitura em LE não se reduz a uma série de técnicas e métodos sobre aprendizagem de línguas, há relações subjetivas e identificatórias do sujeito-leitor com os saberes.

Essas reflexões apontam para a necessidade de olhar para o LD não como um simples suporte, admitindo que ele não carrega em si uma neutralidade, antes, é atravessado ideologicamente e, portanto, tomado pela incompletude, por lacunas que serão preechidas parcialmente pelo sujeito-leitor através dos processos de identificação desse sujeito com as filiações e determinações no jogo discursivo. Como apontado por De Nardi (2007, p.63), a presença da *falta* e o caráter *lacunar* dos processos identificatórios, longe de configurar-se como um problema a ser resolvido, é o que "cria o espaço do novo".

Tratar dos processos de identificação do sujeito exige definir[11] a noção de *sujeito* ao qual nos referimos e como compreendemos sua relação com ideologia e inconsciente. A seguir, discutiremos sobre o modo como a AD pecheuxtiana compreende as noções de ideologia, projeções imaginárias e sujeito. Essas discussões são essenciais para marcar o lugar teórico no qual nos situamos e dialogarmos sobre nossa compreensão acerca dos processos de identificação na LE.

[11]Retomaremos a discussão sobre processos de identificação na seção 1.3, uma vez nos pareceu necessário, antes de seguir com a discussão, apresentarmos alguns conceitos basilares da AD.

2.1 A INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

> *Como podemos ver, o trabalho do sujeito de encontrar um lugar de dizer e de construir, por meio do discurso, sua identidade é uma tarefa ·árdua que exige mergulhar no simbólico.*
>
> (Fabiele Stockmans De Nardi[12])

Trabalhar no campo da AD pecheuxtiana requer de nós um mergulho em direção ao simbólico, pois, como afirma Orlandi (2009), os dizeres não são simples palavras a serem decodificadas, já que "o trabalho com o sentido não se define como algo em si, mas como 'relação' a." Com isso, compreendemos que a AD trabalha a língua como forma material, olhando para essa matéria numa relação intrínseca com as condições de produção (CP) do discurso, uma vez que são as CP que deixarão pistas sobre o atravessamento ideológico no sujeito.

Para compreendermos a noção de ideologia, se faz necessário adentrarmos nas discussões de Althusser na obra Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), já que o próprio Pêcheux visitou as teses althusserianas para formular suas reflexões sobre a instância ideológica. A propósito disso, os AIE, segundo Althusser, seriam as distintas instituições que funcionam predominantemente através da ideologia e, secundariamente, através da repressão - ainda que de forma simbólica e velada. Podemos entender por AIE a escola (particular ou pública), a igreja, família, o jurídico, cultural e etc. O autor contrapõe os AIE com os Aparelhos (repressivos) do Estado (AE) que funcionam de modo inverso aos AIE, usando em primeiro plano da repressão (física) e, secundariamente, a ideologia. Como exemplo de AE podemos citar o exército que está à disposição do Estado para atuar quando os AIE não forem suficientes para manter a "ordem"; outro exemplo pode ser o Direito que está no campo do AIE e, ao mesmo tempo, dos AE.

A primeira das teses Althusserianas defendidas na obra supracitada consiste na afirmação de que "a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (ALTHUSSER, [1970], 2003 p.85). O centro desta tese está na *natureza imaginária* sobre a qual se ancora toda a transposição imaginária que é própria da ideologia. Assim, para o autor, a ideologia não representa o sistema de relações *reais* que

[12] DE NARDI, 2008, p.67

governa a existência do indivíduo, mas as relações *imaginárias* com as relações *reais* sob as quais o indivíduo vive.

A segunda tese consiste em: "a ideologia tem uma existência material"[13]. Com essa afirmação, o autor chama atenção para o fato de que através dos AIE e de suas práticas a ideologia se materializa. Para melhor elucidar essa tese, o autor traz o exemplo de um indivíduo que crê em Deus e, portanto, formulará suas "ideias" e comportamentos práticos alinhados às práticas regulamentadas pelo aparelho ideológico ao qual está filiado. Assim, se crê em Deus, ele vai à missa, reza, se confessa e, naturalmente, se arrepende.

Da mesma forma, se o indivíduo crê na Justiça, se submeterá às discussões sobre o Direito, protestará quando as leis forem violadas, participará de protestos, petições, etc. Com isso, podemos observar que apesar de Althusser tratar, em sua primeira tese, sobre a ideologia como representante da relação *imaginária* dos indivíduos com suas condições reais de existência, essas condições se materializam nas práticas dos AIE. Ou seja, a forma material de existência da ideologia está nos atos inscritos em práticas e rituais que funcionam através do aparelho ideológico.

Na sequência dessa discussão, Althusser[14] desenvolve a noção de *sujeito* e formula duas teses simultâneas: 1) só há prática *através de* e *sob* uma ideologia; 2) só há ideologia *pelo* sujeito e *para* o sujeito. É a partir das elaborações anteriores que temos a tese central: "A ideologia interpela indivíduos em sujeitos". Com isso, entendemos que toda prática ideológica funciona pela categoria de sujeito.

O teórico, então, nos convida a refletirmos sobre o fato de que *somos sempre sujeito* e defende que até mesmo nos atos mais simples da vida cotidiana - como um aperto de mão ou sermos chamados por um nome próprio – há a prática do reconhecimento ideológico. Ou seja, ainda que não nos demos conta, a ideologia trabalha incessantemente interpelando indivíduos em sujeito, e, ainda segundo o autor, é possível afirmar, sem qualquer paradoxo, que o indivíduo é sempre/ já sujeito, antes mesmo de nascer.

---

[13] ibid, p.88.

[14] ibid, p.93.

É com base nessas contribuições de Althusser que pensamos a instância ideológica e o assujeitamento na AD pecheuxtiana. Assim, complementaremos afirmando que a ideologia "é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários" (ORLANDI, 1996b, p.31). É necessário, portanto, reconhecermos que a linguagem e a história não são transparentes aos sujeitos. Há, portanto, determinações históricas que retornam ao sujeito através de rearranjos da ordem do ideológico e atuam através das formações imaginárias que funcionam como a representação do lugar a partir do qual falamos.

É nesse sentido que estamos de acordo com Orlandi[15] quando propõe o deslocamento de ideologia como *ocultação da realidade* para a compreensão de ideologia como *prática significativa*. A autora ainda afirma que "a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) construído de significação". É a partir da compreensão desse sujeito atravessado pela história e mediado pela inscrição numa série de discursividades que nos vinculamos.

Fazendo uma leitura de Pêcheux, De Nardi (2011,p.03) defende que a ideologia está em todas as relações, mediando o laço entre sujeitos e o mundo que os cerca, mostrando, assim, que **ideologia** e **discurso** são indissociáveis, uma vez que a ideologia não é constituída por simples ideias, mas por práticas que se *materializam* na língua. Com isso, podemos afirmar que não há como considerar que nossas ações e relações - com o outro, com a natureza, com os bens de consumo - , bem como os juízos de valor que atribuímos ao que existe ao redor do mundo sejam isentos do caráter ideológico, ou seja, não há neutralidade.

Ainda tratando da relação ideologia-discurso, Pêcheux (1969) chama atenção para o fato de que o termo *discurso* não se refere à transmissão de informações, mas ao efeito de sentidos entre os interlocutores. O teórico defende que nos processos discursivos devem ser levados em consideração os lugares determinados na estrutura da formação social, tais como as funções determinadas no funcionamento da produção econômica, por exemplo, o patrão e o empregado.

[15] ibidem, p.48.

O autor ainda afirma que no processo discursivo os lugares, ainda que transformados, sempre estarão em jogo. Assim, devemos levar em conta a posição dos protagonistas do discurso e supor que sempre haverá a existência das *formações imaginárias* mediando os *efeitos de sentido* no funcionamento discursivo. Pêcheux[16] ainda complementa que:

> Em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

Pensemos, então, que na sala de aula os lugares de *professor* e *aluno*, *professor* e *gestor da escola*, *livro didático* e *alunos*, etc, não devem ser pensados como simples ocupações/funções/objetos (este último se trata do LD) na instituição, mas, antes de tudo, como lugares determinados em uma formação social especifica. Esses lugares funcionam através de uma série de projeções imaginárias que fazem com que os envolvidos no processo discursivo atribuam ao si e ao outro representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo.

O docente, ao ministrar uma aula, o faz a partir da projeção das imagens que ele tem de si – o que é ser um professor, como um professor deve agir, qual sua relação com o conhecimento e como passar isso para os alunos -; as imagens que ele tem sobre os alunos – como devem agir, se portar e qual sua relação com o conhecimento -; além das imagens que o docente tem sobre o livro didático – o lugar do LD na sala de aula: direcionador da prática docente ou material de apoio? Com isso, afirmamos que a própria compreensão do professor sobre como se deve exercer a docência e sobre como deve ser o funcionamento na sala de aula nunca serão verdades fundadas na neutralidade, mas sempre uma forma sobre como ele, através das projeções imaginárias, *interpreta* seu lugar e o lugar do outro.

Da mesma forma, não há como considerar que as materialidades apresentadas pelo LD e os direcionamentos dados às atividades estejam "fora da ideologia", ainda que o sujeito-autor tenha a intenção de trazer no LD um material "neutro", esta decisão já é puramente ideológica e a seleção de textos que ele fará – o apagamento de algumas temáticas em detrimento de outras – também o é. É importante destacar que o atravessamento ideológico,

[16] ibidem, p.82.

obviamente, não é um problema, pelo contrário, é algo próprio da relação do sujeito com a linguagem.

O que passa a ser uma questão no contexto educacional é podermos afirmar (ou não) que os LD presentes nas escolas constroem práticas mais plurais e possibilitam um olhar para a heterogeneidade da língua e, no seu funcionamento, desenvolvem propostas que se baseiam em possibilitar a ruptura da reprodução, ou seja, a abertura à polissemia. Assim, centramo-nos nas reflexões sobre aquilo o que o LD constrói discursivamente e o que esses espaços construídos podem proporcionar ao sujeito-leitor.

Nossa análise, portanto, não está sobre indivíduos (o autor e os leitores), mas sobre a determinação histórica dos processos de significação (PÊCHEUX, [1975], 1988) que perpassa todas as relações e que descentra este indivíduo que acredita ser uno, a origem do dizer, e o concebe a partir do assujeitamento. Considerando esse deslocamento ao campo do discurso, comprendemos que o próprio funcionamento do LD e suas orientações – o que se deve ensinar/como se deve ensinar são, antes de tudo, uma relação do *sujeito do discurso* com a língua e com a história (um efeito próprio da ideologia).

A compreensão acerca do sujeito do discurso exige de nós um deslocamento ao campo do simbólico para entendermos que o sujeito marcado pela história ao qual nos referimos é muito anterior ao indivíduo (biológico), já que "O sujeito não percebe que se encontra convocado a se colocar no simbólico para dizer 'eu' e para se referir a um mundo já simbolizado" (MARIANI, 2003, p.66).

É ao sujeito da contradição que nos vinculamos, o mesmo que é referido por Orlandi (2009, p.50) como *sujeito livre e submisso* por ser "capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento". Com vistas a elucidar o deslocamento das situações empíricas para as *posições dos sujeitos*, mais uma vez recorreremos às palavras de Orlandi (ibid, p. 40) ao afirmar que:

> Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares do sujeito – para as posições do sujeitos no discurso [...] o que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito).

A posição do sujeito é uma questão fundamental na teoria por ser reveladora das determinações sócio-históricas e ideológicas nas quais o sujeito do discurso está inserido. Com isso, compreendemos que "discursivamente, o sujeito é uma posição em movimento histórico: os lugares de onde fala constituem o que diz, mas isso não é transparente para o sujeito" (MARIANI, 2003, p.66). O sujeito discursivo, ao tomar a palavra, está inscrito na ordem do simbólico e esse movimento de interpelação se dá no nível do inconsciente que simula, por meio do *esquecimento*, a ilusão para o sujeito de que ele é a origem do dizer, que controla os sentidos.

Outra noção que merece atenção é a *Formação discursiva* (FD), desenvolvida por Foucault, em Arqueologia do Saber (1969), e tomada por Pêcheux para pensar a teoria da AD. Para compreendermos essa noção nos trabalhos de Pêcheux, se faz necessário pensá-la na relação com as Formações Ideológicas. Através de Courtine (2009, p.72) podemos dizer que as FI têm um caráter específico, uma forma de comportar posições de classe dentro do aparelho. Assim, através de FI opostas podemos falar dos mesmos "objetos", tais como a democracia, liberdade, etc.,e, ainda assim, relacionar-se com esses objetos de formas distintas. O autor[17] segue explicando que FDs são segmentos interligados às Formações Ideológicas (FI) e é em seu interior que ocorre o assujeitamento ideológico do discurso. O funcionamento das FDs, portanto, pode ser entendido como o filtro que regula aquilo o que é possível ser dito e esquecido[18] pelo sujeito.

É discutindo sobre a relação entre sujeito e FDs que chegamos às reflexões sobre o processos de (des)identificação. Iniciamos nossas reflexões chamando atenção para o atravessamento histórico e ideológico ao qual o sujeito do discurso está submetido, em contrapartida, há a necessidade de considerarmos que "as fronteiras de uma formação discursiva são suficientemente porosas para permitirem que saberes oriundos de outras formações discursivas aí se façam presentes". (INDURSKY, 2008, p.17). É essa porosidade própria das FDs que possibilita o atravessamento de saberes advindos de outras FDs, outras posições de sujeito e ocasiona, assim, a fragmentação e movimentação da forma-sujeito através dos processos de identificação.

---

[17] ibidem, p.73.

[18] Essa relação entre *dizer* e *esquecer* será discutida posteriormente, no segundo capítulo, quando tratarmos das reflexões sobre memória discursiva.

É importante pontuar que o termo *identificação* não remete ao que se compreende por essa palavra no *senso comum*. Estamos tomando essa noção a partir da elaboração de Pêcheux ([1975] 1988, p. 150) ao considerar que a interpelação do indivíduo em sujeito ocorre pela *identificação* (do sujeito) com a FD que o domina. Essa unicidade do sujeito, no entanto, está submetida à heterogeneidade da língua que proporcionará a fragmentação da forma-sujeito mediante os processos identificatórios.

O teórico discute, ainda, sobre as modalidades de tomada de posição que seriam os processos de movimentos identificatórios do sujeito. Nestas reflexões, o Pêcheux considera os desdobramentos entre sujeito da enunciação e sujeito universal da FD, sendo a *primeira modalidade* a superposição – entendida como recobrimento – entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Nesse caso, a tomada de posição se dará de forma plena, ou seja, há uma identificação total do sujeito da enunciação com o sujeito universal, o que descreve discurso do "bom sujeito". Ainda assim, é necessário destacar que a "interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas" (PÊCHEUX [1975], 1988, p. 277, *grifo do autor*), o que será discutido mais adiante.

A segunda modalidade, caracterizando o "mau sujeito" do discurso consiste na tomada de posição do sujeito da enunciação contra o sujeito universal, o que acarretará no distanciamento, da dúvida, na contestação com relação à linearidade que seria própria da posição-sujeito em questão. A contra-identificação do sujeito à formação discursiva mostra que mesmo que o assujeitamento seja determinado pelo ideológico e atue sob o inconsciente, o sujeito não se encontra totalmente preso a uma forma-sujeito completamente fechada e homogênea. Ou seja, a contra-identificação consiste em ser, ainda, assujeitado àquela FD, porém, em um espaço em que lhe cabe o questionamento e a dúvida, quebrando com o que o autor chama de unicidade imaginária do sujeito.

A terceira modalidade seria a tomada não-subjetiva: desidentificação do sujeito. Pêcheux[19] considera que a desidentificação se trata de uma fragmentantação ou, mais especificamente, uma transformação-deslocamento da forma-sujeito. O sujeito da enunciação, por sua vez, não está "fora" de uma forma sujeito, pelo contrário, estará num processo de "desarranjo-rearranjo".

[19] ibid, p. 201.

Através dessa discussão sobre a relação entre determinação ideológica e movimentos identificatórios do sujeito que propomos a reflexão sobre a leitura nas aulas LE como um espaço a partir do qual pode ser proporcionada a experiência da ruptura com a reprodução e, assim, a identificação com outros saberes, dada a prorosidade/heterogeneidade que o funcionamento discursivo comporta. É a possibilidade de ruptura com a instauração de pré-construídos já instituídos que buscamos encontrar nos LDs.

2.2 A IDENTIFICAÇÃO COMO ABERTURA AOS ESPAÇOS DE LUDICIDADE

> *A identificação pressupõe sempre a atuação do desejo (re-"petição"); a identificação é sempre criativa enquanto a reprodução é apenas imitação: não envolve o sujeito, não o prende na malha da significação, da criatividade, da singularidade.*
>
> *(Maria José Coracini[20])*

Como temos dito, a discussão sobre os processos de identificação no ensino de línguas é o caminho através do qual chegaremos às reflexões acerca da ludicidade na perspectiva discursiva. No entanto, o percurso até chegar às discussões sobre a ruptura da reprodução e possibilidade da criatividade exige de nós o desafio de refletir sobre a *inscrição* numa língua e nela falar de si. Revuz, ao discutir sobre a inscrição do sujeito na LE, defende que esse processo passa a ser um jogo mobilizador de uma série de questões que se relacionam com a "afirmação do *eu*, trabalho do corpo e dimensão cognitiva" (Revuz, 1998 p. 217) que estarão em confronto com a sua primeira língua. Tratar do encontro com a LE, na perspectiva da Análise do Discurso Pecheuxtiana, significa tratar dos processos de subjetividade e identificação que afetam o sujeito. A propósito disso, De Nardi (2011, p. 232, grifo nosso) afirma que :

> Falar de subjetividade em AD, portanto, implica pensar nas possibilidades de construção de um espaço de enunciação para o sujeito – aqui concebido como um lugar no discurso que se produz por meio de **contínuos processos de identificação** com os saberes que sustentam uma formação discursiva -, o que se dá na **tensão entre o social e o individual**.

[20] CORACINI, 2007, p.159.

Pensando na criação desse espaço de enunciação no qual o sujeito se inscreverá através do processo identificatório, a autora[21] afirma que "a construção desse lugar é o que permite ao aprendiz ser sujeito nessa língua, ou seja, romper os esquemas de repetição e encontrar nessa materialidade que lhe era estranha a possibilidade de produzir discurso." Com isso, a autora faz referência à importância de um trabalho que ultrapasse o conhecimento formal acerca da língua e possibilite a inscrição da singularidade do sujeito nesse novo espaço de construir seu dizer e, portanto, novo espaço de *ser* que a LE representará.

> Para além de uma questão de escolha, do conhecimento formal da língua, da aplicação de estratégias de aprendizagem, a complexidade do estar na língua do outro nos leva a pensar no trabalho de um sujeito que terá que se enfrentar com suas próprias memórias. Trata-se de um trabalho com as resistências do sujeito, mas que também pode levar ao encontro de um espaço de outras/novas memórias ou de reformulação de antigos dizeres. (DE NARDI, ibid, p.235)

Pensando nas questões que se relacionam às resistências do sujeito e extrapolam o conhecimento formal da língua, trazemos a reflexão de um caso que não está situado no campo do ensino de LE, mas que nos ajuda a refletir sobre o processo de (des)identificação com as línguas. O episódio se passa num treino de *karatê* e este relato é motivado pela observação da experiência de duas jovens, ambas ainda no primeiro mês de aulas. O que me levou a observá-las um pouco mais, certamente, foi o fato de que apesar de as duas alunas parecerem atentas e participativas aos ensinamentos do mestre sobre *kata*[22], uma delas se mantinha em silêncio nos momentos em que era pedido aos alunos que, antes de iniciar a série de movimentos, anunciassem o nome do primeiro *kata (Heian shodan*)[23], bem como, quando pediam que determinado movimento fosse feito com o *Kiai* (grito de energia máxima).

Ao observar que uma das alunas, de certa forma, se negava a pronunciar as palavras referentes aos golpes ou mesmo ao *kata*, o mestre explicou a origem filosófica das palavras e tentou convencê-la sobre a necessidade de pronunciá-las em momentos específicos da aula. Chamou-me atenção o fato de que as justificativas da aluna para não atender - ao menos temporariamente - ao pedido do mestre remetiam sempre às interdições motivadas pela

[21] 2007, p.234.

[22]Série de movimentos de defesa e ataque que se relaciona ao nível em que o karateca estará, neste caso, nível inicial – faixa branca. A sequência de movimentos ocorre de um modo performático, contendo uma série de golpes que simulam uma luta imaginária com começo, meio e fim.

[23]Palavras do Japonês que são traduzidas por "paz e tranquilidade". No karatê, a cada nível/faixa há um *kata* a ser aprendido, e, com ele um lema que deve ser falado na língua em que se iniciou a arte marcial e uma reflexão sobre essas palavras representam dentro da filosofia karateca.

memória que trazia à tona a primeira arte marcial com a qual a aprendiz teve – e permanece em - contato: o *jiu-jitsu*. Segundo a aprendiz, havia uma dificuldade em relação aos contrastes com a primeira modalidade de arte marcial praticada, já que "no *jiu-jitsu* não gritamos ao aplicar qualquer golpe" ou "no *jiu-jitsu* não há *kata*, tampouco há a necessidade de anunciar alguns nomes específicos".

Para a aprendiz, parecia haver sentido em reproduzir uma sequência de golpes do *karatê*, no entanto, notava-se uma grande estranheza e recusa no aderir a essa *performatividade oral,* ou seja, o "ter que gritar", referindo-se ao *kiai* ou mesmo anunciar o termo *Heianshodan*. Neste caso, podemos estabelecer algumas relações entre a experiência da aprendiz de *karatê* e os aprendizes de alguma língua estrangeira. A dificuldade de aderir ao conjunto de representações que se dão através da língua, gestos e performatividade nos parece uma dificuldade de inscrição no simbólico. Talvez, o trabalho de enfrentar suas próprias memórias – em referência a sua expeiência no *jiu-jitsu* – tenha grande relação com o sentimento de impossibilidade de reformular os antigos gestos que representam seu modo de *ser* na primeira arte marcial.

Pensamos que o êxito ao conseguir produzir os golpes no *karatê* pode ser comparado ao sucesso de um aluno com os aspectos formais da língua, ou seja, compreender o código; a impossibilidade ou estranheza de aderir ao conjunto de representações e símbolos que remetem à filosofia do *karatê* pode ser comparada à dificuldade da *tomada da palavra* na língua alvo, o que vai muito além do código. Percebamos que tanto no *karatê* quanto no ensino de línguas há uma necessidade de que o aprendiz identifique-se com a possibilidade de estar em outro lugar que não será o mesmo da sua língua materna (ou o lugar da sua primeira arte marcial).

Tomamos a longa vivência da aluna com a modalidade do *jiu-jitsu* como modo de exemplificar o lugar do conforto que corresponderia à língua materna, ao mesmo tempo, pensamos nos desafios de se arriscar a aprender uma nova arte marcial - em comparação à aprendizagem de uma LE em confronto com a LM. Obviamente, a aprendizagem de uma LE e de uma arte marcial são processos distintos, portanto, não buscamos encontrar equivalências entre ambas, tampouco estamos equiparando a aquisição da LM à aprendizagem de uma primeira modalidade esportiva ou o comparando a aprendizagem numa escola regular ao funcionamento de um centro desportivo. Apesar das diferenças nos

respectivos processos, buscamos elucidar que sobre a língua, assim como na arte marcial, sempre há muito mais do que um conhecimento do código (ou do golpe) que não acontecerá de modo plenamente consciente, uma vez que existem processsos identificatórios que afetarão a singularidade do sujeito.

A propósito disso, no catítulo intitulado "Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer", Coracini (2007) traz questões fundamentais para a nossa discussão. A autora questiona a fronteira que alguns creem existir entre a LM e LE, desconsiderando o imbricamento entre ambas. É nesse sentido que desenvolve o texto: a autora chama atenção para o fato de que não há como considerar que LM e LE estejam separadas a ponto de configurarem lugares distantes, de não-encontros.

Não haveria, portanto, como delimitar uma barreira a ponto de considerar que a LM seja a língua do saber e do conforto, sem relacionar-se com LE - a língua do conhecer: da comunicação, do consciente, a língua que serve para adquirir conhecimentos. A partir das contribuições da psicanálise, Coracini[24] defende que as relações entre línguas sempre estarão relacionada à constituição identitária do sujeito e acontecerá de modo híbrido e heterogêneo, uma vez que "a imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós". Esse encontro, inevitavelmente, deixará marcas na nossa subjetividade pelos novos saberes que virão acompanhados de outras vozes e novos modos de ver e significar o mundo, o que poderá tornar mais difícil a aprendizagem de uma nova língua por tudo o que esse novo lugar evoca, não apenas linguisticamente, mas também no campo da subjetividade.

Sendo assim, compreendemos que inscrever-se na língua do outro é um processo que não se dará de modo instantâneo, uma vez que está "implicado, portanto, um movimento de vencer resistências, as resistências do outro, da própria língua, dos discursos. Trata-se, de certo modo, de encontrar outras formas de fazer, de dizer, de 'fazer-dizer' aqueles a quem ensina" (DE NARDI, 2007, p. 236).Com isso, vemos que o desafio do sujeito que se inscreve numa nova língua não está em aprender a apenas a imitar sons e "traduzir" palavras, mas, antes de tudo, lidar com a possibilidade de intercalar lugares no discurso e ver-se como o outro, ou seja, a possibilidade de *ser* nessa língua. Esta é nossa compreensão sobre o trabalho

[24] ibid, p.150.

com o lúdico: o jogo de lugares no discurso, o mover-se através da língua e aproveitar o que ela "quer" e o que ela "pode" na relação sujeito/linguagem.

> Pensamos que, nos processos de ensino/aprendizado em contextos formais, que são os que nos ocupam, o funcionamento de cada uma [das línguas] deveria ser encarado com o intuito de **aproveitar o que ela quer do sujeito (no sentido do que dele solicita), o que ela "pode" no campo de sua subjetividade** e, dessa forma, explorar a **relação sujeito/linguagem** — o que implicaria trabalhar a **relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva**. Isto possibilitaria que tal relação fosse desenvolvida em várias direções e expandida em diversos sentidos: em todos os possíveis, superando a limitação que impõe o "perfil veicular" — na concepção reduzida, predominante em discursividades ligadas ao Mercado, que submetem as línguas a uma instrumentalização e interpelam o sujeito como pragmático: "fale já", "fale agora" (cf. Lemos, 2008) — e propiciando que uma subjetividade se submeta a (des)/(re)/territorializações. (CELADA, 2008, p.147, grifo nosso)

Podemos considerar que o trabalho de explorar a relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva está na possibilidade de romper com um padrão de língua instrumentalizada que se instaura a partir dos elementos formais que dariam "suporte" para o sujeito pragmático "falar já". A proposta com a qual nos alinhamos está num ensino-apredizagem de LE que leve em conta a *historicidade* dessa língua para que ela possa fazer sentido para o sujeito e não apenas servir de "muleta" para comunicar-se. E, assim como Payer & Celada (2008) afirmam, esse processo envolve tanto a história do sujeito quanto a história da(s) língua(s).

Serrani (1998, p.253) entende "os encontros com segundas línguas fazendo parte da ordem de 'coisas a saber', mas comportando um saber que não se ensina, não se aprende, mas 'existe produzindo efeitos' (M. Pêcheux, 1990)". Essas *coisas a saber* , segundo a autora, não se tratam de questões apreendidas através da simples interação por parte de um indivíduo autônomo que interage, mas através do "encontro com as redes de memórias discursivas nas quais se inscreverá por filiações identificadoras"[25].

É necessário pontuar que a inscrição do sujeito no processo de identificação com as redes de memória da LE se relaciona com as projeções imaginárias, pois "Frente à incompletude do simbólico e à sujeição ao real da língua, é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio, enquanto ilusão necessária de sua unidade." (MARIANI, 2003, p.57). Entendemos que a ideologia atua pelo imaginário, que, por sua vez, funciona como essa representação do lugar a partir do qual o sujeito fala.

[25] Ibid, p.253

Sendo assim, o imaginário tem papel decisivo na identificação do sujeito com determinados espaços de dizer, visto que permite que ele se identifique com um recorte da ideologia feito através dessas projeções. Por isso podermos afirmar que: "Os processos de [26](des)identificação estão, assim, ancorados no imaginário que se constrói sobre determinados lugares sociais, os quais abrigam, em sua discursividade, dizeres e sentidos que ecoam/ressoam em diferentes momentos sócio-históricos" (GRIGOLETTO; DE NARDI, 2013, p.200).

Compreendemos, então, o acolhimento nessa língua estrangeira como o encontro com outros lugares de dizer, ou seja, a possibilidade de *ser* nessa língua, o que ocorre mediante o processo de identificação. A partir dessas reflexões, defendemos que o ensino de línguas seja, também, um espaço no qual os aprendizes sejam postos frente a discursos representativos de recortes de uma memória que faça parte da constituição dos sujeitos nessa língua. O contato com a memória representa um encontro com o lugar que esse outro ocupa, é estar diante de possibilidades de estar em outros lugares de dizer e um modo de (re)pensar seu próprio lugar a partir da alteridade.

Ainda assim, precisamos chamar atenção para o fato de que "Isso significa que não existe identificação absoluta, completa, imutável, mas um processo dinâmico que oscila entre identidade e divisão, um processo plural" (DE NARDI, 2008 p.63). Ou seja, ainda que defendamos a necessidade de um trabalho que preze pela identificação do sujeito com a língua, esse processo de inscrição não é definitivo, integral ou pleno. Também nesse sentido, Payer e Celada (2016, p.25) chamam atenção para o fato de que "o próprio sentido do significante 'inscrição', aqui mobilizado, não leva à ideia de totalidade, e sim de estruturas possíveis e necessárias".

[26] Apontamos, aqui, para as discussões feitas na seção 1.2 sobre as modalidades de tomada de posição como processos de movimentos identificatórios do sujeito.

3 O TRABALHO COM OS ESPAÇOS DE LUDICIDADE

Este capítulo tem como objetivo discutir sobre o percurso teórico por nós adotado para chegar à elaboração de como adotaremos a reflexão sobre os espaços de ludicidade. Discutir sobre como a perspectiva da AD pecheutina chegará a essas reflexões exige de nós, portanto, um retorno a alguns conceitos basilares da teoria, tais como o funcionamento discursivo através da memória e sua relação com interdiscurso e os pré-construídos. Tendo em vista a importância da compreensão das noções supracitadas, dedicaremos a próxima seção à discussão desses conceitos.

Em seguida, partimos das contribuições de Orlandi (1996), quando discute sobre o funcionamento do Discurso Pedagógico (DP) para refletir sobre o lúdico enquanto espaço em que há a reversibilidade de lugares no discurso, a ruptura na reprodução e abertura à polissemia. Assim, chamamos atenção para o recorte por nós proposto: nossa abordagem sobre o lúdico não implica em retomar as contribuições das teorias que já se dedicam a esse estudo, mas promover reflexões sobre os espaços de ludicidade dentro do aporte teórico da AD, ou seja, levando em conta o funcionamento ideológico que atravessa o sujeito e pensar sobre como podemos compreender essas questões relacionadas ao ensino de LE.

Para tanto, iniciamos a discussão a partir das contribuições e Orlandi (1996) e propomos uma relação com as reflexões que Pêcheux (1975) sobre o funcionamento do discurso transverso. Neste percurso, trazemos um pouco da análise proposta por Indursky (2011) no artigo A memória na Cena do Discurso para melhor elucidar como podemos compreender o efeito de obviedade no fio do discurso através do funcionamento do discurso transverso na sustentação do pré-construído. A compreensão dessas noções é crucial para que possamos, então, propor a compreensão da promoção dos espaços de ludicidade em LE como a possibilidade de romper com a reprodução do pré-construído e abrir espaços para a polissemia, e, portanto *criatividade*.

A propósito disso, a *criatividade* (ORLANDI, 2003) será uma noção discutida na última seção deste capítulo como uma proposta de que a entendamos não como a possibilidade de criar *novos* sentidos, mas como a abertura para *sentidos outros*, ou seja, sentidos que não são inéditos – já que essa compreensão seria incompatível com nossa teoria

– mas outros sentidos possíveis que, antes, não eram acessíveis a esse sujeito enquanto totalmente mergulhado na (re)produção do mesmo/do igual.

Por fim, buscamos é refletir sobre o trabalho de inscrição no funcionamento lúdico, ou seja, uma prática pedagógica que, de modo geral, aponte para a abertura nos processos de significação. Portanto, nosso trabalho está voltado à reflexão sobre os **espaços de ludicidade** e não simplesmente ao lúdico, estamos fazendo referência a essa presença constante da paráfrase que, no jogo de tensão com o polissêmico, pode dar lugar a esses **espaços de abertura de sentidos**, *criatividade* e *reversibilidade* no discurso. Com isso, referimo-nos a *espaços de ludicidade* por compreender esse processo como provisório e fragmentado, umas vez que essa abertura de sentidos ocorre pela tensão entre paráfrase e polissemia.

3.1 O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A REESTRUTURAÇÃO DOS SENTIDOS NO DISCURSO

El olvido está tan lleno de memoria
que a veces no caben las remembranzas
y hay que tirar rencores por la borda
en el fondo el olvido es un gran simulacro
nadie sabe si puede / aunque quiera / olvidar
Mario Benedetti.[27]

Iniciamos a discussão a partir de Benedetti por entendermos que há muitos sentidos inalcançáveis ao sujeito. Como citado pelo poeta, "o esquecimento está cheio de memória", já que esta é constituída pelos silenciamentos e interdições do dizer, mas também pela retomada e regularização de sentidos que estarão em jogo. Entendamos, então, que a concepção de memória sobre a qual nos referimos não é a memorização psicológica ou mesmo memória individual. Tratamos da noção de memória discursiva, que é essencialmente sócio-histórica.

Indursky (2011, p. 68) chama atenção para o fato de que, embora o termo *memória discursiva* não estivesse presente nos textos fundadores da análise do discurso, sua reflexão já

[27] BENEDETTI, M. **El olvido está lleno de memoria**. Editorial Sudamericana: Buenos Aires, (Sem data).

encontrava lugar na teoria através de outras designações, dentre elas, o interdiscurso e o pré-construído. É muito comum que as referidas noções sejam, por vezes, confundidas ou tomadas umas pelas outras. A noção de interdiscurso pode ser pensada como o lugar da constituição dos saberes, é nele que estão todas as possibilidades do dizer, a abundância de sentidos. Ou, pelas palavras de Courtine (2009, p.74):

> Com efeito, o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objeto do seu discurso, assim como articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração, no que chamaremos, depois de Pêcheux (1975) *intradiscurso* da sequência discursiva que ele anuncia.

É no interdiscurso que se encontram todos os sentidos possíveis para a produção discursiva, no entanto, nem todos os dizeres estão disponíveis para o sujeito, já que nas formações discursivas ele encontra restrições para o seu dizer. Logo, poderíamos considerar que as formações discursivas estão para o interdiscurso como uma espécie de filtro que regula o que está autorizado ao sujeito dizer.

É deste modo que reproduzimos os discursos com *efeitos de verdade*: no interior de uma FD o sujeito tem acesso ao pré-construído – aquilo que chega até nós como realidade, as evidências de verdade sobre os saberes – e dessa construção se apropria para inscrever-se no *intradiscurso*, o que pode ser compreendido como o lugar da formulação dos sentidos que foram "filtrados" pela FD no *interdiscurso*. Para melhor elucidar o trabalho do pré-construído, retomamos Courtine para apontar para o fato de que:

> Trata-se do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático: um elemento do interdiscurso nominaliza-se e inscreve-se no intradiscurso sob a forma de pré-construído, isto é, como se esse elemento já se encontrasse ali. O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: "o que cada um sabe" e simultaneamente "o que cada um pode ver" em uma dada situação.

O pré-construído é o modo como o interdiscurso se faz presente no intradiscurso. É ele que remete à impressão de obviedade em relação aos sentidos que se instalam para o sujeito como um "sempre já lá" ou como "o que é aceitável de se dizer" sobre determinados saberes. Como dito anteriormente, as noções de interdiscurso, intradiscurso e pré-construído estão intimamente relacionadas e nos levam, também, à noção de memória.

Partindo para os estudos sociológicos, mais especificamente a partir das leituras de Maurice Halbawachs, deparamo-nos com a noção de *memória coletiva*. Para o autor, a memória individual é sempre perpassada pela memória do outro. Com essa afirmação não se está negando a memória individual, mas considerando que a memória de cada indivíduo é forjada na coletividade. Halbawachs (2003, p.102) acrescenta que "Ela [a memória coletiva] é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém". Destacamos, então, que a memória, além de coletiva, é contínua e está conectada ao que está vivo, logo, aberta a transformações.

O historiador Pierre Norra (1993, p.09) distingue *memória* da *história* ao afirmar que "A memória é a vida... aberta à dialética da lembrança e do esquecimento... A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é sempre um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente". A memória se opõe à história por seu caráter dinâmico e elo com o presente, não se fechando em si mesma, mas retornando por meio de reformulações, deslocamentos e repetições, regulando lembranças e esquecimentos.

A partir dessas compreensões, partiremos para as reflexões sobre a memória discursiva, discutida no campo da AD pecheuxtiana. Baseando-nos em Courtine (2009, p.106) afirmamos que "a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos. Em outras palavras, a noção memória, numa perspectiva discursiva, busca compreender como determinados enunciados cristalizam-se, regularizando sentidos que retornam através de paráfrases e deslocamentos.

Ainda assim, é importante destacarmos que "não há como não considerar que a memória é feita de esquecimentos, de silenciamentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos" (ORLANDI, 2007, p.59). Com vistas a exemplificar as noções discutidas, tomaremos a tirinha de Mafalda para pensar como atua o pré-construído sobre o papel da mulher na sociedade.

Figura 1 – Tirinha Susanita

Fonte: Globo.com (2012)

As personagens partem de uma discussão sobre a relação entre o papel da mulher e as tarefas domésticas. Susanita cria a expressão "mujerez" como uma característica própria, intrínseca às mulheres. Para ela, as mulheres, apesar de poderem abdicar das tarefas domésticas por questões de *status*, carregam a vocação para tal, já que, como podemos concluir, existem funções e habilidades próprias para mulher e outras para homens.

É importante pontuar que a manutenção desse imaginário de *feminilidade* sobre a determinação da mulher como aquela que cuida da casa é a reafirmação de que isso vale "mais" para quem tem menor poder aquisitivo. Observamos, então, que a estratificação social também afeta esse campo de saber, ou seja, que a luta de classes também diz o que e como deve ser uma mulher: se sou rica e posso pagar para que alguém faça pra mim, não preciso saber fazer e sigo sendo mulher. No entanto, as que não podem pagar pelo serviço de uma empregada doméstica, carregam uma "natural vocação/obrigação" para/com os cuidados domésticos.

Ao fazermos uma breve análise pensando nos conceitos anteriormente discutidos, podemos considerar que essa tirinha retoma questões que estão estabelecidas na sociedade e sustentadas por uma memória acerca do papel da mulher e a feminilidade, o "dom" que a elas é concedido. No interdiscurso estão todos os dizeres possíveis sobre a mulher, dentre os quais poderíamos estabelecer a seguinte relação: mulher – feminina, recatada, casta até o casamento, habilidosa com trabalhos manuais, prendada, nasce para ser mãe, cuida da família, submissa, etc. Como dissemos, no campo do interdiscurso temos a saturação dos sentidos, tudo o que pode ser dito ou tudo o que historicamente já foi dito sobre a mulher.

Consideremos, então, que no interdiscurso temos inúmeras outras possibilidades de dizeres sobre a mulher, no entanto, as características mencionadas no parágrafo cima são os sentidos autorizados pela formação discursiva na qual o sujeito está inscrito. Através desse recorte que a FD faz pelo interdiscurso é que temos acesso ao pré-construído, que seriam os saberes que chegam até nós como verdades inquestionáveis, por exemplo: você tem que sentar como uma mocinha!; Cozinha bem, já está pronta para casar; isso é coisa para mulher fazer, vocês têm mais facilidade; regra para a festa: mulheres levam a comida e os homens levam a bebida; isso não é hora de mulher estar na rua; esse não é lugar de mulher. Esses dizeres retornam até nós como um "sempre já lá", são expressões que apenas reproduzimos como evidência de verdade, mas sem saber o porquê, pois as determinações históricas no afetam e se materializam no discurso.

A compreensão acerca das noções de interdiscurso, pré-construído, intradiscurso e memória nos mostram que o sujeito estará sempre atravessado pelo simbólico numa relação em que "o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente" (ORLANDI, 2009, p.19). E disso não temos consciência porque somos também afetados pelo inconsciente. Dessa forma, o sujeito não se percebe preso a uma rede de formulações na qual os sentidos que acreditamos ser oriundos de nós mesmos são, na verdade, constituídos na coletividade e autorizados por uma formação discursiva que regula nosso dizer. Ainda sobre o entrelaçamento entre o lingüístico e o histórico:

> Haveria, deste modo, a colocação em série dos contextos e das repetições formais numa oscilação entre o histórico e o linguístico. Através das retomadas e das paráfrases, produz-se na memória um jogo de força simbólico que constitui uma questão social. (ACHARD, 1999 p.08)

Compreendamos então que o trabalho com o ideológico se materializa nas práticas sociais ao mesmo tempo em que está sempre no simbólico. Dessa forma, é possível afirmar que para que nossas ações se materializem,antes, partem do jogo de forças entre o simbólico e o social. O interdiscurso é o lugar das possibilidades do "tudo dizer", da fartura dos sentidos, enquanto a memória é o lugar de brechas, de falhas e interdições, é o lugar afetado pelo assujeitamento.

É importante considerar que o mesmo processo de assujeitamento que afeta o sujeito pelo esquecimento número 1 - quando ele acredita ser a origem do dizer e o questionamento

não é acessível a ele – também funciona através do esquecimento número 2. Pêcheux ([1975], (2009, p.176) considera o esquecimento número 2 como um o penetrar do sujeito numa zona mais próxima da consciência por um retorno ao seu discurso sobre si . Um exemplo bastante comum é quando o sujeito indica "Não era bem isso! Na verdade, o que eu queria era...", esse tipo de reformulação, segundo o autor, funciona através do que chama zona número 2, a zona dos processos de *enunciação*.

O teórico defende que a relação entre o esquecimento número 1 e 2 se "remete à relação entre a condição de existência (não subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização" (ibid, p.177). Ainda assim, reafirma que é importante atentar para o fato de que o recalque que evidencia o esquecimento número1 é o que regula a relação entre o dito e não-dito no esquecimento número 2. Tendo em conta as reflexões sobre memória e esquecimento, assim como Stube (2008, p.58), entendemos que:

> a memória é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não-ditos, de sentidos a não-dizer. Falar é esquecer para que surjam novos sentidos e outros sejam recalcados. Há, então, uma ligação estreita entre memória e esquecimento. Esquecimento, aqui, está designando o que não foi sabido, mas toca o sujeito, um saber de cunho inconsciente. Isso aponta para o duplo requisito da memória: apagamento e conservação, ou seja, pode ser lembrado, conservado, porque foi apagado.

Como pontuado pela autora, o esquecimento está designando o que não foi sabido e o "não-saber" é da ordem da memória, uma vez que é ela, em seu funcionamento, que traz à existência o que é permitido - e o que não é - ao sujeito que está inscrito em determinada FD. É assim que retornamos às palavras de Mario Benedetti quando diz que "o esquecimento está tão cheio de memórias que às vezes não cabem as recordações", entendemos que nem todos os sentidos estão autorizados a este sujeito que funciona através da memória.

É pensando nestas questões que direcionamos nosso trabalho: entendemos que tratar do sujeito discursivo é estar diante de uma posição perpassada por uma memória que regulariza os sentidos possíveis para que ele enuncie, ou seja, estamos diante um sujeito que luta pela permanência da unicidade de sua posição com relação aos sentidos. No entanto, como já discutido na seção 1.1, esse mesmo sujeito pode estar suscetível a uma fragmentação da forma-sujeito e, através da prosidade, da heterogeneidade própria da língua, identificar-se com sentidos outros que não eram possíveis através da FD à qual estava vinculado.

Entendemos que o LD adotado para a aula de LE tem a potencialidade de proporcionar ao sujeito a experiência de estar diante de outras discursividades que possam promover uma reestruturação nas filiações às quais o sujeito-leitor se inscreve e possibilitar a criatividade, ou seja, a ruptura da produção parafrástica e abertura à polissemia. Quando apontamos para a ludicidade enquanto *ruptura* da reprodução e abertura à polissemia não estamos entendendo a "ruptura" como um migrar de posição, mas como uma forma de descontinuidade na regularização dos sentidos instaurados no pré-construído.

3.2 NOSSO OLHAR SOBRE A LUDICIDADE

Em diferentes partes deste trabalho já apontávamos para a abordagem do lúdico. No entanto, é importante salientar que nos aproximamos do conceito de ludicidade por uma direção diferente do que se desenvolve nos trabalhos[28] das áreas de educação, linguística aplicada e filosofia. Dito isto, ao mencionarmos o trabalho com a *ludicidade* em sala de aula, não estamos referindo-nos à construção de novas possibilidades de aprendizagens através do *brincar* ou ao lazer no espaço pedagógico.

É importante sinalizar que o deslocamento proposto por nós não implica na desqualificação das importantes contribuições advindas de Huizinga (2000) ao discutir sobre o valor social dos jogos em cada sociedade e designar-nos como *homo ludens*; Vygotsky (1998) quando considera que o brincar (ou o brinquedo) está relacionado à possibilidade de criação e imaginação, configurando a primeira manifestação da emancipação da criança; ou Teixeira(1995) ao defender a importância do trabalho com jogos por possibilitar uma dimensão afetiva, motora e cognitiva.

Nossa abordagem sobre o lúdico coincide com as perspectivas anteriores ao defender que o trabalho com a ludicidade contribui significativamente com o ensino de línguas por propiciar o laço com a afetividade. No entanto, nossa questão central não está no brincar, mas

[28] Como já explicitado na introdução, o direcionamento do nosso trabalho não está em se opor ou em resgatar uma discussão sobre as contribuições das correntes teóricas que discutem sobre o lúdico. Buscamos propor uma discussão sobre como, a partir do aporte teórico da AD Pecheuxtiana, podemos propor uma reflexão sobre a ludicidade a partir do trabalho com a leitura em ELE.

nos jogos de sentidos, isto é, nossa abordagem sobre o lúdico está voltada ao funcionamento discursivo e às possibilidades de (re)significação do sujeito.

O nosso olhar sobre a ludicidade parte das considerações que Orlandi (1996) faz ao propor reflexões sobre o funcionamento dos Discursos Pedagógicos (DP) e defender que no DP lúdico há um espaço de exposição entre os interlocutores e a reversibilidade de lugares no discurso. Entretanto, nosso trabalho não está centrado em discutir sobre os tipos DP, mas em refletir sobre como podemos compreender o trabalho com os *espaços de ludicidade*, o que nos fará retomar a discussão feita por Orlandi (ibid), sem, no entanto, determo-nos nesta questão.

Partindo da compreensão acerca do lúdico, entendemos que o trabalho com os espaços de ludicidade estão na possibilidade de intercalar os lugares no discurso, ou seja, na possibilidade de que os aprendizes possam escutar outras vozes, enxergar outros lugares que participam de um processo interlocutivo. O trabalho com a ludicidade está pensado como uma possibilidade de que o aprendiz esteja exposto a discursos que façam referência aos diferentes momentos sócio-históricos e que, a partir disso, possa increver-se em outros saberes partir do contato com a rede de memórias que remetem a esta língua.

Esse deslocamento se realiza através da tomada da palavra e inscrição do sujeito nas discursividades da LE, uma vez que "Tomar a palavra é, portanto, o trabalho do sujeito de estabelecer um lugar a partir do qual ele se dirá como tal, um lugar no discurso. Inscreve-se, esse sujeito, assim, em *traços significantes*, produzindo espaços de dizer nessa outra língua" (DE NARDI, 2007, p.64). Esse movimento de inscrição do sujeito nos espaços de dizer da LE é possível quando pensamos não apenas no conhecimento formal da língua, mas também na relação com sua exterioridade, as *redes de memória* nas quais o sujeito pode inscrever-se.

Propomos um olhar sobre o ensino de línguas que aponta dimensão formativa do sujeito, ou seja, defendemos que há um ganho na experiência da LE que vai além da língua enquanto conhecimento do código, dada a experiência do *sair do lugar* , do *se deslocar* discursivamente. No entanto, é importante considerar que trabalhar com essa LE sempre carrega a questão do *estranho*, que implica o conhecido e o não-conhecido, a tensão na experiência de adentrar no lugar do outro e, como Derrida (2003, p.06) nos lembra, a própria palavra *hospitalidade* remete a *hóspede* e à *hostilidade*. A possibilidade de experenciar a *identificação* com os espaços de enunciação na LE, consequentemente, a sensação de

acolhimento ou rechaço sobre esse novo espaço de dizer se relaciona à relação com a alteridade.

Levando em conta a importância da articulação entre *sujeitos, lugares e sentidos* no processo de ensino da ELE, nos perguntamos: como seria possível materializar aquele espaço que dá acesso aos espaços de ludicidade em uma língua estrangeira?

Compreendemos que a ludicidade pode aparecer em diversas práticas, mas, sem negar quaisquer outras possibilidades, direcionamos nossas reflexões à *leitura* como forma de acessar os espaços de ludicidade. Centramo-nos em analisar como o LD – enquanto mediador – constrói o espaço de abertura à polissemia (ou de reprodução) nas práticas de leitura. Sendo assim, refletimos sobre o lúdico enquanto funcionamento e a leitura, por sua vez, é um olhar através do qual observaremos o funcionamento da ludicidade.

Para entendermos como se dá a possibilidade de ruptura, antes, é necessário retomarmos a discussão sobre o funcionamento da *repetibilidade*, tema que atravessa todo nosso trabalho, já que buscamos evidenciar que apesar da nossa questão ser a busca pelos espaços de polissemia, é fundamental atentarmos para o funcionamento da paráfrase, uma vez que ela é a matriz do sentido. Em outras palavras, diremos que para entendermos sobre a possibilidade de descontinuidade ou quebra da reprodução, devemos compreender sobre seu funcionamento.

Retomamos, então, a contribuição de Pêcheux sobre o funcionamento do discurso transverso e o regime de repetibilidade. O autor caracteriza o discurso transverso como um processo de sustentação/linearização que garante o que pode ser entendido como o *fio do discurso*. Pêcheux ([1975], 2009, p.153) afirma, ainda, que "o discurso transverso remete àquilo que, classicamente, é designado como *metonímia* enquanto relação da parte com o todo, causa e efeito, do sintoma com o que ele designa, etc." Esse efeito da metonímia, próprio do discurso transverso, é o que lineariza algo que no interdiscurso está como um pré-construído e proporciona para o sujeito o efeito de obviedade. Com isso, diremos que as relações não são óbvias, mas passam a ser sustentadas e, portanto, parecem óbvias ao sujeito pelo efeito que é próprio da metonímia.

Essa reflexão proposta por Pêcheux nos ajuda a construir nosso olhar sobre a ludicidade enquanto a possibilidade que, através da leitura, teremos de questionar os pré-

construídos e tirá-los da obviedade, ou seja, romper com os efeitos-metonímicos que o pré-construído constrói. Baseamo-nos na hipótese de que as práticas de leitura podem promover, ainda que de modo provisório e fragmentado, o acesso do sujeito às redes de memória na língua e, com isso, proporcionar o deslocamento dos lugares no discurso que eram, antes, inacessíveis para esse sujeito. Um dos caminhos possibilitados pela leitura é o contato com os lugares sociais aos quais a textualidade pode dar acesso.

Buscando melhor elucidar a questão do acesso às redes de memória e ao pré-construído como uma forma de pensar as reestruturações de sentido no discurso, recorreremos à análise feita por Indursky (2011) no artigo em que discute sobre os diferentes funcionamentos discursivos e sua relação com a memória. A autora toma o Discurso do *Descobrimento do Brasil* através da Carta de Caminha (1500) e a *Primeira Missa no Brasil*, quadro de Victor Meireles (1861). Em seguida, propõe o segundo tempo da análise através do olhar sobre a marchinha de carnaval intitulada *História do Brasil*, cuja composição pertence a Lamartine Babo (1934). Por fim, no terceiro tempo da análise, a autora toma o cartoon de autoria de Ubeti (2000), publicado na exposição *Humores Nunca Dantes Navegados: o Descobrimento segundo os Cartunistas do Sul do Brasil*[29].

A autora, ao propor o que chama de Análise em três tempos, inicia o primeiro tempo da análise considerando a obra A Primeira Missa no Brasil como o um recorte pictórico da Carta de Caminha ao rei de Portugal. Indursky destaca que ambas as obras constituem um *lugar de memória*[30] para os brasileiros e, no desenredo da análise, aponta para a tela de Meirelles como uma paráfrase da Carta de Caminha que, por sua vez, funciona como um lugar de memória que reverbera na obra A Primeira Missa. Neste primeiro tempo de análise, o que se destaca é o imaginário fundador sobre a chegada dos portugueses que se instaura como "A descoberta" através do *regime de repetibilidade* que se regulariza em forma de memória coletiva. A autora ainda chama atenção para o fato de que os próprio LDs de história, tomados como lugares de memória, alimentam essa rememoração através da repetição discursiva.

[29] A imagem estará presente na seção de anexos.

[30] A autora remete à noção desenvolvida por Pierre Norra (1984) sobre lugares de memória que, para o autor, seriam instrumentos que promovem o entrelaçamento entre o histórico, cultural e simbólico.

O segundo tempo da análise é dedicado à marchinha de carnaval História do Brasil, cujos versos retomavam o discurso de "descoberta" do país e acionaram a memória coletiva consolidada pelos livros de história. O contato com essa rede de memórias, segundo a autora, é o que faz ecoar os sentidos já-sabidos pelos brasileiros, garantindo a repetibilidade e, ao mesmo tempo, produzindo o deslizamento de sentidos inscritos na memória discursiva. Vejamos os versos:

Quem foi que inventou o Brasil?
Foi seu Cabral!
No dia vinte e um de abril
Dois meses depois do carnaval

Abreviando a ampla análise feita por Indursky, o enunciado *Cabral inventou o Brasil* pode ser desdobrado em paráfrases como: nada do que foi dito corresponde à verdade; não havia desprendimento; o discurso sobre descobrimento é lenda, etc. Há um efeito metafórico que produz o deslizamento de descobriu o Brasil por inventou o Brasil, apontando que o processo metafórico foi deslocado de uma posição-sujeito para outra, ainda que ambas ainda se inscrevam na FD de descobrimento.

Por fim, a autora traz a análise do cartoon A Primeira Árvore, obra que caracteriza uma releitura do quadro A Primeira Missa. O quadro é quase idêntico à tela de Meirelles, não fosse pela presença de um português portando a motosserra que remete à primera árvore derrubada para produzir a cruz erguida diante dos índios. A autora considera que esta materialidade pictórica produz um deslizamento do discurso da "descoberta" para os saberes da ação predadora dos portugueses durante a colonização.

É importante atentar para o fato de que ambos os quadros são muito próximos, ocasionando uma paráfrase quase perfeita, não fosse o título e a motosserra . Temos, então, a desidentificação do sujeito com a FD de descobrimento e a identificação com outra. Indursky[31] defende que essa possibilidade de leitura produzida pelo Primeira Árvore só pode possibilitar o sentido forte e crítico se o discurso sobre o descobrimento ressoar **transversalmente**. O salto no tempo não funcionaria apenas na atualização da memória, mas na **reorganização dos saberes**.

Apesar de bastante extensa a discussão sobre a análise de Indusky (2011), nos pareceu importante retomar essa contribuição como forma de elucidar os diferentes funcionamentos

[31] Ibid, p.83

da memória e sua relação com a reestruturação dos sentidos no discurso. Essa discussão se alinha ao que temos destacado ao longo do trabalho: tratar sobre a ludicidade enquanto abertura à polissemia através do deslizamento de sentidos. Esse movimento dos sentidos estabilizados, no entanto, exige um trabalho de retomadas para o questionamento sobre as verdades pré-construídas.

Ainda buscando elucidar nossa compreensão sobre o trabalho com a ludicidade, traremos o exemplo da ilustração *Extraña como yo*. [32] A construção do texto em questão, tanto a parte verbal, que conta com uma citação cuja autoria é atribuída a Frida, como a parte não-verbal nos parecem um bom exemplo para ilustrar como associamos as questões teóricas já mobilizadas à lucididade. É importante justificar que a escolha deste texto para discutirmos sobre a ludicidade se dá, principalmente, pela possibilidade de anteciparmos a discussão que perpassará a análise sobre o LD1[33], uma vez que nos deteremos ao trabalho que o LD propõe sobre as produções artísticas, sobretudo, as pinturas.

Figura 2 – Extraña como yo

[32] Ambas as imagens levadas ao corpo do texto são apenas fragmentos da ilustração que estará disponível na seção de anexos e também neste link: < http://notinerd.com/galeria-extrana-como-yo-de-frida-kahlo-version-ilustrada/ > acesso em 15 de março de 2019.

[33] Livro *Síntesis: curso de lengua española* ([LD1] MARTIN, 2010)

Fonte: Notinerd

A sequência de quadrinhos conta a história de uma menina que, por consequência do bullying sofrido na escola, se sentia estranha por ter as sobrancelhas diferentes do padrão estabelecido. As diferentes cenas ilustram sua insistência para conseguir se livrar definitivamente dos pêlos que unem uma sobrancelha à outra. Por fim, quando a garota acredita que está sendo levada a uma clínica de depilação a laser, sua mãe desvia o caminho e a leva ao museu que exibia diferentes obras da artista Frida Kahlo. Esse encontro com Frida proporcionou o reconhecimento de si através da leituras dos autorretratos da pintora mexicana que é tão "estranha" quanto a garota, ou seja, esse encontro com a obra de Frida resulta num questionamento sobre a imposição de mudar a si mesma para atender ao que o padrão estabelecia.

A nossa compreensão sobre a ludicidade está justamente na possibilidade quebrar com a linearidade do discurso, e, com essa quebra, possibilitar a abertura do espaço para o questionamento sobre o efeito de obviedade dos sentidos pré-construídos para o sujeito. O encontro da garota com a obra de Frida produz para esse sujeito uma reorganização dos saberes sobre a beleza, isto é, esse encontro possibilita um outro padrão possível por meio do questionamento sobre a a obviedade do padrão estético que lhe é imposto.

Chama-nos atenção, em especial, a valorização da beleza em Frida e na garota como *estranheza,* no entanto, esse adjetivo parece haver sido ressignificado e, no contexto em questão, passa a produzir um jogo com os sentidos que circulam sobre as mulheres que não se encaixam no padrão estético estabelecido. É importante observar que no início da ilustração "estranha" está atrelada a *defeito* e *bizarrice* "tiene que haber alguien que se sienta bizarra y defectuosa como yo". No entanto, ao encontrar-se com as obras de Frida, essa *estranheza* parece já não ser um defeito, mas identificação com sentidos antes não acessíveis para o sujeito que, então, desloca-se discursivamente e experimenta esse novo lugar de dizer e a possibilidade de um novo sentido: a formulação do *belo* a partir do *estranho=não padronizado* e a possibilidade do sujeito (re)significar para si a *estranheza* como *beleza* que não exclui, nem impõe um manual de tendências.

Esse tipo de relação com as significações elucidam aquilo o que acreditamos ser próprio do funcionamento lúdico, uma vez que há a abertura para que o sujeito não apenas desvende o código ou um conceito estético – como no caso de uma peça de museu – mas que se relacione com a obra de tal modo que esse contato promova o olhar a sentidos que vão a outra direção que não o da obviedade-regularidade. Assim como a garota da ilustração, esse processo de descoberta e ressignificação pode ser uma experiência do sujeito-leitor na aula de línguas.

Essas questões, portanto, podem ser trabalhadas em aulas de línguas como uma forma promover a reflexão sobre os processos de significação através da própria polissemia da palavra "extrañar"[34]. Consideremos que na língua espanhola "extraño" está definido como o que não é pertencente ao próprio, ou algo "raro". Além disso, temos "extrañar" que vai do nosso "estranhar" alguma coisa, de achá-lo estranho a nós, até ao sentir falta, que vai na direção da nossa saudade.

Dessa forma podemos relacionar os jogos de sentidos comportados por uma mesma palavra, isto é, as possibilidades de polissemia na forma como a garota da ilustração se

[34] De acordo com o Diccionario da Real Academia Española, *Extrañar*:
1. tr. Sentir la novedad de algo que usamos, echando de menos lo que noses habitual. *No he dormido bien porque extrañaba la cama.*

2. tr. Echar de menos a alguien o algo, sentir su falta. *Lloraba el niño extrañando a sus padres.*

3. tr. Desterrar a país extranjero. U. t. c. prnl.

expressa e, no ato de se expressar, passa reestruturar os sentidos: *(Me) extraña (a mí) como yo (soy)*. Assim, temos o deslizamento de sentidos em *estranheza* que passa a ser admitido pelo sujeito como uma beleza não padronizada, não vendida pela indústria estética, à liberdade de ser. Recordemos, então, as considerações de Pêcheux ([1969], 1997, p. 96) ao tratar do efeito-metafórico:

> chamaremos *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre *x* e *y* é constitutivo do 'sentido' designado por *x* e *y;* esse efeito é característico dos sistemas lingüísticos naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, em que o sentido é fixado de antemão.

Entendemos que tratar da dimensão discursiva implica num olhar em direção ao simbólico, dimensão onde ocorre a reestruturação dos sentidos através dos movimentos de paráfrase e polissemia. A propósito da reestruturação dos sentidos, lembremos que Pêcheux ([1975] 2009, p.148), em Semântica e Discurso, defende que uma mesma palavra ou expressão muda de sentido ao passar de uma FD para outra, o que também se aplica para o caso de expressões diferentes terem o "mesmo sentido" dentro do funcionamento de dada FD.

Podemos dizer, então, que o encontro com a figura de Frida Kahlo possibilitou ao sujeito o jogo com os lugares no discurso através da possibilidade de identificar-se não apenas com um quadro, mas com recortes de uma memória que colocam em jogo sentidos que funcionam sobre um lugar social que a imagem de Frida recorta. Ter acesso à obra da artista não implicou apenas em saber que ela existiu, mas possibilitou ao sujeito o questionamento da obviedade sobre os sentidos já estabelecidos e a ruptura com a reprodução dos sentidos, isto é, a leitura dessa obra possibilitou o acesso à criatividade através da abertura à polissemia.

Tratar sobre a relação de ludicidade através da presença de algumas figuras que historicamentente tornam-se símbolo de alguma luta ou ideal, gerando a identificação coletiva de um povo, exige de nós a discussão sobre as *figuras identitárias*[35]. A leitura sobre essa noção foi crucial para a construção da bases sobre o nosso trabalho acerca dos espaços de ludicidade. Ainda que Grigoletto e De Nardi (2013) não estivessem discutindo questões relacionadas ao lúdico ou mesmo à produção de leitura no ensino de línguas, suas reflexões sobre as figuras identitárias nos fazem pensar sobre a produtividade do trabalho com essas

[35] Indicamos a leitura do *artigo Identificação, memória e figuras identitárias: a tensão entre a cristalização e o deslocamento de lugares sociais*, disponível em < http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/59/15>, acesso em 01 de janeiro de 2019.

figuras no ensino de LE. Parece-nos interessante observar que essas figuras (sejam reais ou da ficção) podem possibilitar o acesso do sujeito a *lugares sociais* que agregam sentidos que ecoam em diferentes momentos sócio-históricos.

Adentrando na discussão sobre as figuras identitárias, é interessante pensarmos na figura de Frida Kahlo como uma possibilidade de discutir sobre o funcionamento[36] dos discursos sobre a artista como um espaço de identificação para sujeitos que se desidentificam com o padrão de beleza mercantilizado. Entendemos que por meio das projeções imaginárias sobre a imagem da artista, o sujeito identifica-se com essa figura e parece encontrar refúgio neste lugar de dizer. Assim, podemos afirmar que a Frida Kahlo está como uma figura que imprime o desejo de pertencimento a este *lugar social* a partir de seu estilo de vida, dos seus feitos, o que passa a ser central na construção *identitária* do grupo.

Grigoletto e De Nardi, ao conceituarem as figuras identitárias, buscavam analisar o funcionamento de determinadas figuras que, por serem representativas de um povo ou de grupos específicos, passam a funcionar como a cristalização ou mesmo o deslocamento/atualizações de *lugares sociais*. No artigo em questão, as autoras analisam as figuras do cangaceiro e do *compadrito* visando observar o funcionamento da imagem dessas figuras na constituição identitária do nordestino e do *porteño*.

Parece-nos interessante observar que "A reprodução desses objetos funciona aqui como um elemento de identificação com o cangaço; trata-se de vestígios desse outro tempo-espaço que, ressignificados, fazem trabalhar a relação entre memória e atualidade"(GRIGOLETTO & DE NARDI,2013, p.205). A partir da observação deste funcionamento que põe em jogo a memória discursiva e traz a possibilidade de pensar na ressignificação de identidades em diferentes tempo-espaço, surge o interesse de pensar em como seria produtivo um olhar sobre como, no ensino de LE, podemos promover um trabalho que ponha os aprendizes frente a discursividades que remetam ao contato com recortes de uma memória discursiva que faça parte da identidade imaginária de um povo.

Acreditamos que esse espaço de proximidade entre os estudantes e os diferentes discursos que nestas culturas geraram identificação coletiva estejam como uma possibilidade

[36] Esta afirmação se fundamenta nos resultados da Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) da qual fui autora, sob orientação da professora Drª. Fabiele Stockmans De Nardi, no ano de 2015. O trabalho tem por título *Memória e identificação na apropriação da figura de Frida Kahlo em redes sociais: dizeres sobre o herói em manifestos em rede.*

para que o sujeito-leitor esteja em contato com recortes de uma memória que resgata sentidos e lugares historicamente construídos através dessas figuras. Esses espaços, do nosso ponto de vista, são pensados como a possibilidade de criar um universo com o qual o sujeito-leitor possa se identificar. Assim, o contato com as *figuras identitárias* possibilita que o aprendiz seja colocado diante de discursos que lhe permitem assumir uma posição para si e , então, produzir discursos nessa língua.

Em outras palavras, podemos dizer que trazer para as aulas figuras como Eva Perón, Rigoberta Menchú, Frida Khallo, Simon Bolívar, Don Quijote ou Mafalda significa trazer uma figura com a qual o professor pode trabalhar questões linguístico-culturais e sócio-históricas. Nossa proposta é que, a partir das atividades, o professor coloque esse personagem no tempo-espaço em que ele viveu ou agiu e recupere essas *condições de produção*. Compreendemos, então, que essa forma de ler – através da recuperação das CP do discurso – possibilita o que seria o conhecer a figura identitária como forma de experimentar-se nesse lugar.

Entendendo essas figuras como representativas de movimentos culturais / artísticos ou políticos que geraram a (des)identificação de diferentes grupos, vemos o trabalho com as figuras identitárias como uma das possibilidades de promoção dos espaços de ludicidade por sua potencialidade de resgatar, ou seja, de propor o deslocamento do aprendiz a esse lugar social a partir do qual a figura identitária fala. Partimos do pressuposto de que esses *lugares sociais* sejam pensados como espaços propícios para que esse sujeito que agora fala de uma língua estrangeira possa, ainda que temporariamente, estar no *lugar do outro*, e isso supõe um trabalho com a reversibilidade de lugares no discurso,ou seja, a ludicidade.

Defendemos que o contato com a memória discursiva representa um encontro com o lugar que o outro ocupa, é a possibilidade de estar em outros lugares de dizer e uma maneira de refletir sobre a *identificação* com o lugar que aquela figura de relevância história ocupa, tendo em vista o fato de que a língua está sempre submetida ao atravessamento do histórico e do inconsciente. É importante chamar atenção para o fato de que quando tratamos do "encontro com o lugar do outro", não estamos considerando que o aprendiz se transforme em outro ou passe a negar o que é seu, mas apontamos para a construção de um lugar simbólico que é provisório e fragmentado. Quando tratamos de *espaços de ludicidade* estamos

referindo-nos à construção de um lugar através do qual o sujeito possa ter acesso a saberes que antes não lhe eram acessíveis.

> Sendo assim, muito mais produtivo, parece-nos, o trabalho de abrir espaços para que o olhar do outro possa ser a possibilidade de conhecimento-reconhecimento do eu, e,portanto, para que o estrangeiro não seja um estranho à cultura, mas um olhar a ressignificá-la, um outro lugar a partir do qual ela pode olhar-se a si mesma. (2007, p.61)

Como dissemos, o centro do nosso trabalho está no funcionamento do lúdico e o modo a partir do qual buscaremos encontrá-lo é através da leitura. É bastante comum que nos LDs haja trabalhos de leitura com a presença de figuras identitárias, no entanto, nem sempre a elas é dado o espaço necessário – por vezes, sendo reduzido a um texto sobre a biografia da figura - apesar do LD citar a existência de determinadas figuras identitárias. Essa é uma das questões bastante relevantes para a análise, visto que a importância do trabalho não está na presença dessas figuras enquanto tema, mas na possibilidade de ampliar as discussões de modo a possibilitar o acesso que parte do pré-construído e busca a ruptura da reprodução para o acesso a outros sentidos, ou seja, as formas de resignificação.

Com isso, nos pareceu oportuno trazer esse conceito à reflexão e pensá-lo como um dos caminhos através do quais podemos encontrar os espaços de ludicidade. Em outras palavras, é certo que durante nossas análises encontraremos atividades de leitura com personagens que podem ser considerados figuras identitárias, entretanto, o tratamento dado ao personagem pode ser um modo de reversibilidade de lugares (ou não) e é esta última parte que nos interessa.

Contudo, é importante ratificar que apesar de havermos discutido sobre as figuras identitárias como um caminho produtivo para a promoção dos espaços de ludicidade, nossa análise não está centrada nas figuras identitária, mas no trabalho com a ludicidade. Nesta parte inicial do capítulo, destinamo-nos a explicitar mais precisamente que nossa compreensão sobre a ludicidade está integralmente relacionada à reversibilidade de lugares no discurso, um movimento sempre em direção à alteridade. Além disso, também se faz necessário reiterar que a discussão sobre a pertinência das figuras identitárias como um lugar de identificação se justifica neste trabalho como uma forma de refletir sobre um dos tantos caminhos que seriam pertinentes para um trabalho significativo no LD. Ou seja, não estamos apontando para uma análise sobre os processos identificatórios do sujeito-leitor, mas para uma reflexão sobre o trabalho com as materialidades nos LDs.

3.3 A LUDICIDADE: MOVIMENTO ENTRE (RE)PRODUÇÃO E CRIATIVIDADE

Uma das questões fundamentais a orientar nosso trabalho é o fato de que o sujeito não pode inventar os sentidos, uma vez que não tem controle sobre os processos de significação. A partir de Orlandi (2003, p.18), trazemos o questionamento sobre como funciona a capacidade de criatividade na linguagem desse sujeito que é concebido através da noção de assujeitamento. Para tratar sobre essa questão, a autora propõe, então, a relação entre paráfrase (a repetição) e polissemia (a diferença) como constitutivas no processo de significação e em seguida estabelece uma segunda relação: a produtividade e a criatividade.

Como já discutimos, todo discurso é constituído através da intertextualidade, visto que seu funcionamento ocorre como um *continuum* de retomadas, sendo compreendido como processo parafrástico. A autora[37] considera o processo parafrástico como a produção da repetibilidade, concebido como *a matriz da linguagem*, o sentido institucionalizado. O processo polissêmico, por sua vez, torna possível os sentidos diferentes, múltiplos, sendo entendido como a *fonte da linguagem*. Com isso, defende que ambos os processos são igualmente basilares para o funcionamento da linguagem, uma vez que se limitam reciprocamente.

É na tensão entre a retomada do mesmo e o diferente que temos a produção da linguagem, pois esse movimento reflete a tensão entre o texto e o contexto histórico-social[38]. A polissemia é a ruptura na sedimentação dos sentidos, isto é, a compreendemos como deslocamento dos sentidos institucionalizados em direção à abertura de sentidos outros. Entretanto, ao tratar de *sentidos outros* não estamos referindo-nos a sentidos novos/inéditos, mas a novas possibilidades de dizer. Pensando no embate entre esses dois processos, a autora chega às reflexões sobre produtividade e criatividade:

> A produtividade, digo então (ORLANDI, idem) reconduz todo dizer ao mesmo espaço significante, embora na variedade de sua produção. Já a criatividade é ruptura no processo dominante de produção de sentidos, apontando para outras posições de sujeito. Esses dois processos andam tão juntos que é impossível separá-los. Dessa maneira, penso, se evita o elogio da criação subjetiva que milagrosamente aparece do nada, ao mesmo tempo em que se fica indiferente à

[37] idem,1988, p.20.

[38] idem, 1996, p.27

> transformação, à ruptura, à diferença produzida na instância da subjetividade. (idem, 2013, p18)

A produtividade estaria relacionada à manutenção dos sentidos pelo sujeito que reconduz seu dizer no caminho natural da formação discursiva em questão, embora possa estar dizendo com outras palavras, o faz a partir de uma retomada do mesmo, da produção de repetibilidade. As reflexões sobre a *criatividade*, por sua vez, vêm para questionar essa noção do "criar sentidos", ou seja, não a entendemos como uma elaboração indivual e voltada à gênese dos sentidos. No entanto, defendemos que apesar desse mesmo sujeito não fazer surgir os sentidos, é possível considerar seu deslocamento aos sentidos outros – a polissemia.

A autora se ampara no fato de que tratar da criatividade como o lugar dos "sentidos novos" implica em desconsiderar a *historicidade* da linguagem que trabalha com o funcionamento dos sentidos que não são novos e nem velhos, são outros. A historicidade do discurso não está voltada aos fatos cronólogicos da história, mas às possibilidades do dizer dentro de dada FD, atuando sobre a memória e regulando os sentidos historicamente estabelecidos.

Assim, estamos tratando da criatividade a partir de uma perspectiva que supõe um sujeito que não cria os sentidos, mas pode, no jogo discursivo, promover a ruptura na produção da repetibilidade e deslocar-se em direção aos sentidos outros – que apesar de estarem sempre ali, eram desconhecidos para o sujeito. É assim que nos aproximamos da noção de ludicidade na AD, já que, segundo a autora[39], o discurso lúdico é aquele em que há um espaço de exposição entre os interlocutores num processo polissêmico.

Partindo das discussões sobre os processos parafrástico e polissêmico , Orlandi[40] propõe a reflexão sobre o Discurso Pedagógico (DP) o definindo como "um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o revela em sua função".

É pensando nas relações de poder que permeiam os funcionamentos discursivos na esfera pedagógica que a autora discute sobre DP: O discurso lúdico sendo aquele em que há a

[39] idem,1996, p.15

[40] ibid, p.28

reversibilidade total na relação entre interlocutores, dando lugar à polissemia aberta. Seu exagero pode levar ao *non sense*; o polêmico se caracteriza pela polissemia controlada, uma vez que reversibilidade é direcionada. O objeto do discurso se faz presente, porém a relação com a leitura se dá mediante perspectivas particularizantes que estão, de certa forma, monitoradas. O seu exagero é a injúria; o DP autoritário se caracteriza pela não-reversibilidade e a ocultação do objeto do discurso. Em lugar de interlocutores, temos um agente exclusivo que mantém a "ordem" do sentido, o que dá lugar à polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar.

Orlandi (1996, p.154) compara os três a partir da busca pela relação de poder e considera, então, que o DP polêmico busca a simetria, o autoritário busca a assimetria de cima para baixo, já o lúdico não se volta para a questão da simetria ou assimetria, estando em contraponto aos dois anteriores. O contraponto entre o polêmico e o autoritário, ainda segundo a autora, está como um resultado do funcionamento próprio da nossa formação social. Nas práticas sociais em geral, impera a busca pelo uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos e isso aponta para os discursos autoritário e polêmico.

Ainda segundo a autora, em nossa formação social, o lúdico - o uso da linguagem pelo prazer, dando lugar à criatividade através da ruptura da produtividade parafrástica - representa o desejável, mas não necessariamente o que se mantém presente na sociedade e, sobretudo, na escola. Isto é, pensando na aula de línguas, uma das formas de ter o acesso aos espaços de ludicidade seria por meio do brincar com os sentidos, assim como discutido na nossa reflexão sobre a ilustração *Extraña como yo*.

Um das questões que será importante observar, após as análises, se podemos considerar que o trabalho com a leitura no espaço escolar, mais especificamente nos LDs, prevalece o funcionamento do DP autoritário, levando em conta a afirmação de Orlandi sobre o discurso autoritário se configurar como o que já está estabelecido na sociedade. Levando em conta essa citação feita no ano de 1996, buscaremos analisar se essa realidade se aplica aos LDs eleitos para análise, cuja circulação se deu entre 2011 - 2017 ou se podemos afirmar que a produção da leitura é trabalhada nesses LDs favorece a criação dos espaços de ludicidade.

Defender a importância de um trabalho pedagógico que dê espaço à polissemia e ao lúdico não implica em considerar que trabalhar com atividades baseadas na paráfrase como algo negativo, pelo contrário. O movimento de reprodução também é importante em

determinados momentos da aprendizagem, pois nos ajuda a compreender determinados fenômenos da linguagem e sistematizar algumas questões que não permitiriam o efeito desejado sem o controle parafrástico.

No entanto, a restrição ao trabalho que interdita a reversibilidade entre interlocutores acaba prevalecendo no contexto pedagógico e dando lugar ao DP autoritário. Ainda assim, é importante marcar que não é apenas pelos meios do trabalho com a leitura que se estabelece o DP autoritário na instituição escolar, uma vez que, como discutiremos no capítulo 4.1, a sala de aula pode ser entendida como uma formação discursiva e há outros fatores que regulam o funcionamento autoritário.

Nossa tentativa de retomar noções da AD para propor reflexões sobre a importância da produção da leitura por uma perspectiva lúdica não surge apenas como forma de oposição ao silenciameto da voz dos aprendizes diante do DP autoritário. O que reivindicamos é, antes de tudo, que se possibilitem meios a partir dos quais os aprendizes possam ser postos frente a outros modos de significar e, desta forma, possam identificar-se e reconhecer na LE o lugar da criatividade (deslocamento a outras possibilidades de sentidos) e afetividade.

Como discutimos no capítulo 1, nossa compreensão sobre o ensino de línguas envolve a inserção no espaço de enunciação da LE, processo que se dará através da *identificação* com os saberes construídos no interior da FD. Lembramos, ainda, que a identificação constitui um *processo* que envolve uma série de jogos de sentidos que se constroem em torno da língua. Os processos de identificação no ensino de LE perpassam as diversas formas de leituras e é nesta questão que nos apoiamos para propor nosso direcionamento.

O que nos leva a pensar na necessidade da leitura polissêmica no ensino de ELE é o fato de que "na polissemia temos o deslocamento, rupturas no processo de significação" (ORLANDI, 2009, p.36) possibilitando o trabalho com o lúdico. Nossa compreensão sobre a importância de um ensino de línguas que proporcione espaços para o trabalho com a ludicidade está na possibilidade de que o aprendiz seja posto frente a discursos que façam referência a diferentes momentos sócio-históricos num trabalho de intertextualidade para que possamos refletir e questionar sobre as diferentes possibilidades de sentido do mesmo texto.

Juntamente com essa prática, defendemos que haja um movimento para além da produção do mesmo, da repetibilidade, da localização de informações explícitas no texto. O

trabalho com o lúdico implica o movimento em direção à leitura polissêmica, através da qual o sujeito possa, como a mesma autora afirma (1998, p.204), "ao significar, significar-se". Pensamos, então, que é a partir a inscrição do sujeito nos espaços de significação através dos jogos de sentido – a polissemia, a criatividade - desse novo espaço de dizer que podemos considerar o trabalho com a ludicidade.

A partir destas reflexões, buscamos discutir a importância do ensino de ELE como promotor de espaços de aprendizagem que permitam aos aprendizes estabelecer relações entre sua própria realidade e as diversas realidades que permeiam os povos que se fazem representar por essa língua. Esse deslocamento em direção a pensar o lugar o outro faz referência a experimentar esse *estar*, ainda que apenas no momento da proposta didática, em outro lugar para jogar com essa língua, seus sons, seus sentidos e as possibilidades de *dizer* que são próprias dessa reversibilidade de lugares, ou seja, não seria dito do mesmo modo se não através dessa experiência lúdica na LE.

É importante considerar que, por vezes, o processo de ensino na escola é o que cerceia a afetividade com a LE quando envolve a predominância de práticas de ensino alinhadas ao DP autoritário.O ensino de línguas voltado à busca de respostas prontas, não levando em conta aquilo o que o aluno traz é uma forma de emudecer a pluralidade e, com ela, formas de ressignificar-se. O recorte do nosso trabalho vem como uma possibilidade de dialogar com as materialidades trazidas nos LDs e analisar se é possível considerar que se elas sustentam um seu funcionamento que dá lugar ao autoritário – o fechamento de sentido através da reprodução do mesmo – ou se é possível considerar a abertura aos espaços de ludicidade

Defendemos que o aprendizado de uma língua estrangeira deva possibilitar o acesso à dimensão afetiva, pois se relaciona com a exposição que o aprendiz sofre no momento em que se vê diante de um "não saber" na língua, não conseguir se expressar como deseja. Assim, reafirmamos que o trabalho com a língua espanhola, além do linguístico, deve estar associado à possibilidade de que o aprendiz, a partir do olhar sobre o outro, seja capaz de questionar/opinar sobre seu entorno social a partir dos novos saberes que a LE lhe agregará.

Questões como essas possibilitam o trabalho com o lúdico, por nós compreendido como a possibilidade de que a partir das manifestações culturais, históricas, ou mesmo o contato com os personagens – reais ou da ficção – que compõem o universo hispânico que se está descobrindo, o sujeito possa intercambiar lugares no discurso e ver-se como o outro. O

trabalho com o lúdico em sala de aula propicia que o sujeito possa, ainda que provisoriamente, ocupar uma outro lugar de dizer ao inscrever-se nessa língua.

O deslocamento que propomos objetiva dar uma dimensão lúdica a esse ensino, já que, conforme Orlandi (1996a, p.15) o discurso pedagógico é aquele no qual há um espaço de exposição entre os interlocutores. Ou seja, o trabalho está relacionado à possibilidade do encontro com diferentes vozes que participam de um processo interlocutivo. Trabalhar com os espaços de *ludicidade*, desde nosso ponto de vista, está pensado como uma possibilidade de que o aprendiz esteja em contato com discursos que façam referência a momentos sócio-históricos e que a partir disso possa inscrever-se numa posição de sujeito.

Julgamos importante pontuar que nossa defesa com relação à promoção de espaços de ludicidade – o que se vincula à leitura polissêmica/criatividade – não implica em banir o processo parafrástico/reprodução das atividades, pois não há polissemia sem paráfrase. O que buscamos é refletir sobre o trabalho de inscrição no funcionamento lúdico, ou seja, uma prática pedagógica que, de modo geral, aponta para a abertura nos processos de significação.

Portanto, quando nos referimos aos **espaços de ludicidade** e não simplesmente ao lúdico, estamos fazendo referência a essa presença constante da paráfrase que, no jogo de tensão com o polissêmico, pode dar lugar a esses **espaços de abertura de sentidos**, criatividade e reversibilidade no discurso. Com isso, diremos que os espaços de ludicidade são sempre provisórios e o nosso direcionamento está em buscar o modo como o trabalho com a leitura pode nos possibilitar essa abertura.

4 OS ESPAÇOS DE LUDICIDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DA LEITURA

Compreendemos que a ludicidade pode se dar através de diversas práticas, no entanto, o recorte por nós proposto se restringe aos espaços de ludicidade através da leitura. Portanto, este capítulo está dedicado a propor reflexões sobre a leitura não como o ato de receber o sentido dado pelo autor, mas como um processo de interação no qual será levado em conta as relações com a exterioridade do texto. Com isso, consideramos que o texto, então, não está confinado em si próprio, mas se estabelece através das *relações contextuais, relações textuais/intertextuais e relações interdiscursivas*.

Ainda na primeira seção deste capítulo, discutimos sobre as projeções que põem em relação o leitor virtual, as funções de autor e leitor, bem como o sujeito-leitor e sujeito-autor no processo da leitura. Isto é, discutimos sobre a série de projeções que, no exercício da sua função, o sujeitor-autor antecipa sobre o *leitor virtual* buscando que no processo de interlocução coincidam o leitor real (o interlocutor) e o leitor virtual (aquele que é convocado à identificação).

Na sequência, já na seção seguinte, nos baseamos nas reflexões de Orlandi (1988) para discutir sobre a *leitura como produção*. Voltamo-nos, então, às reflexões mais inclinadas à relação entre produção da leitura e ensino de línguas, considerando as relações do trabalho com a intertextualidade como possibilidade de considerar as condições de produção da leitura, ou seja, propor um trabalho a partir de suas condições sócio-históricas.

Por fim, apontamos para percepção sobre a leitura em língua estrangeira como um desafio estar diante da relação entre a estranheza nesta língua do outro que carrega uma opacidade ainda mais desafiadora do que aquela que a língua materna nos provoca. Com isso, apontamos para a leitura em LE não apenas como a produção da repetição dos processos históricos de significação, mas como possibilidade da incursão de sentidos outros/imprevisíveis ao sujeito que estará diante da novidade de produzir sentido neste novo espaço de significação.

4.1 A LEITURA NA AD: UM OLHAR SOBRE A EXTERIORIDADE

Nossa proposta para este capítulo está centrada na compreensão sobre como podemos considerar, numa perspectiva discursiva, um trabalho que possibilite a criatividade e a reversibilidade com os lugares no discurso em ELE. Para tanto, este percurso que visa chegar às reflexões sobre os espaços de ludicidade, antes de tudo, deve passar pela discussão sobre a importância do trabalho com a leitura como produção, tendo em conta as relações com a exterioridade do texto.

Discutir sobre a leitura pela perspectiva da AD implica em direcionar o olhar à vinculação do texto com sua exterioridade, o que aponta para o fato de que nossa perspectiva não está centrada apenas em questões de alfabetização e conhecimentos enciclopédicos. Considerar o atravessamento do inconsciente e do ideológico no processo interpretação nos ajudará a compreender a produção da leitura como um processo que também envolve a (des)identificação do sujeito discursivo.

Uma das questões teóricas que nos parece essencial para estabelecer o diálogo com a AD é a compreensão de que a linguagem não é transparente, expressando o fato de que não há sentidos estabelecidos ou determinados para um mesmo texto. Com isso, não há relação restrita e linear entre texto-sentido único, mas possibilidades diversas de sentidos que serão acessíveis ao sujeito-leitor através da sua posição-sujeito, o que contemplará seu lugar social.

Ainda retornando à afirmação de que a linguagem não é transparente, estamos referindo-nos à incompletude e porosidade da língua, uma vez que ela não comporta o fechamento dos sentidos, mas movimenta-se através das brechas/rasuras que lhe são próprias. Ou seja, não há obviedade de sentidos, não há como "depositar" os dizeres e esperar sua estabilidade, uma vez que não dominamos sua significação. O *gesto de interpretação* não funciona de modo a capturar o sentido "original", mas lança um olhar sempre atravessado pelo lugar social que constitui o sujeito-leitor para, então, estabelecer os sentidos através de um recorte da relação entre sujeito, texto e sua exterioridade.

Pensando nas relações com a exterioridade, Indursky (2001, p. 02) discute sobre a ilusão de fechamento do texto chamando atenção para impossibilidade de que ele seja autosuficiente a ponto de não estabelecer relações com outros textos e discursos. Com isso,

defende que na constituição do texto há *relações com a exterioridade* que são fundamentais para sua significação. O texto, então, não está confinado em si próprio, mas se estabelece através das *relações contextuais, relações textuais/intertextuais e relações interdiscursivas.*

A autora define as relações contextuais como as condições socioeconômicas, cultural e política em que o texto foi produzido; já as relações textuais estão voltadas à ligação de um texto com outros – habitualmente chamado de intertextualidade. Entretanto, o deslocamento da autora para pensar sobre a intertextualidade no campo da AD não está voltado apenas para o *efeito de origem*, mas se vincula ao encaminhamento a uma mesma *matriz de sentido* que funciona através das *paráfrases discursivas*. Por fim, para tratar das relações interdiscursivas, a autora faz referência à aproximação do texto com discursos outros que se conectam a redes de formulações de modo que passa a ser indistinto o que é proveniente da produção do texto ou da ordem do interdiscurso[41].

Em seguida, a mesma autora marca a diferença entre intertextualidade e interdiscurso afirmando que o primeiro conceito é entendido como a retomada ou releitura que um texto faz de outros através de uma assimilação e/ou transformação, lançando o texto numa origem possível. O interdiscurso, por sua vez, remete à memória do dizer e sua dispersão em diferentes redes discursivas e de posições-sujeito que, diferentemente da intertextualidade, não se pode precisar a origem do texto.

A partir dessas distinções, Indursky chama atenção para o fato de que o texto não se reduz à materialidade linguística, pelo contrário, se constitui na relação com a exterioridade (contexto, intertextualidade e interdiscurso). Além disso, a relação com a exterioridade aponta para a impossibilidade de pensarmos o texto como uma instância enunciativa homogênea. A negação quanto ao caráter homogêneo do texto se justifica por sua relação com a *exterioridade*, já que ela abriga uma série de relações e marcas que remetem aos distintos discursos e subjetividades e, por isso, podemos pensar o texto como um *espaço discursivo heterogêneo*.

Nossa abordagem sobre o texto como um espaço discursivo heterogêneo torna-se possível pela abertura da superfície linguística ao simbólico. É com este acesso à exterioridade que pensamos a possibilidade de ir além do que está posto na superfície do texto

[41] O conceito de interdiscurso foi discutido mais amplamente no primeiro capítulo, seção 1.1.

e considerar também o não-dito que pode significar mais do que as partes dadas no texto. O acesso à exterioridade proporciona ao sujeito-leitor mover-se em busca de sentidos que não estão precisamente naquele texto lido, mas em outros que se relacionam ao anterior.

É através das relações de buscas pela anterioridade do texto que podemos partir para uma produção de leitura que possibilite ao sujeito-leitor o acesso à compreensão de como a significação do texto se constitui. Ainda assim, temos que considerar que este acesso à compreensão dos processos de significação do texto não se dão de forma plena, pois, como já foi dito de outras formas, não há como alcançar todos os sentidos, uma vez que:

> os sentidos não nascem *ab nihilo*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos. (ORLANDI, 1988,p.103)

Entendemos, então, que os sentidos são uma construção sempre inacabada e que se movimenta através do sócio-histórico em confronto com as relações de forças na ordem do ideológico. Assim, compreendemos que discutir sobre a leitura é considerar os processos de interação que, por tratarem da relação com o outro, exigem também que consideremos as projeções imaginárias envolvidas no processo discursivo.

A propósito disso, Orlandi (2001, p.61) traz algumas reflexões a respeito das projeções que se relacionam à função-autor e função-leitor. A autora afirma que apesar da impossibilidade de falar do lugar do outro, devemos considerar que "pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar que o outro espera com sua escuta e, assim, 'guiado' por esse imaginário, constitui, na textualidade um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo".

A escrita desta dissertação nos parece um exemplo interessante para discutir sobre o funcionamento das projeções sobre o sujeito-leitor. Exercendo a função-autor, ao estabelecermos as discussões teóricas, o fazemos através de um movimento de antecipação, imaginando que direcionamo-nos a leitores da área do ensino de línguas, mas não necessariamente pesquisadores da AD – perspectiva teórica através da qual buscamos as reflexões sobre o ensino.

Partindo dessa projeção enquanto sujeito que produz seu texto através da função-autor (lugar social por nós ocupado), somos guiadas a trazer à escrita uma série de exemplos e pequenas análises sobre os conceitos trabalhados na AD. Esta forma de tratar os conceitos teóricos, talvez, não seria um caminho seguido por nós se estivéssemos produzindo uma dissertação para a linha específica de trabalhos nas análises do discurso, uma vez que projetaríamos outro perfil de leitor virtual – leitores que estariam, necessariamente, situados na discussão com as noções da AD. Ou seja, ao escrever, fazemos uma série de projeções sobre o leitor virtual buscando que no processo de interlocução coincidam o leitor real (o interlocutor) e o leitor virtual (aquele que é convocado à identificação).

Ainda tratando sobre o exemplo da produção desta dissertação, é importante pontuar que o conhecimento teórico sobre a leitura numa perspectiva discursiva não nos põe em um lugar privilegiado no processo de significação. Isto é, o saber teórico do qual dispomos não nos dará o êxito da boa compreensão ou do apoderamento de linguagem transparente e sem equívoco, pois o êxito na produção da leitura dependerá do processo de interação, que também se dá no campo ideológico. Assim, o sujeito-leitor ao lançar o gesto de interpretação sobre o texto, o fará através da interpelação ideológica – o que retomará a memória discursiva na qual ele está inscrito e que pode diferir da posição do sujeito-autor.

Devemos considerar, então, que o "bem escrever" ou tentar ser acessível ao leitor através de uma série de exemplos, apesar de contribuir significativamente, não garante o êxito da compreensão, pois há questões que mobilizam a exterioridade. Dessa forma, podemos dizer que a busca por explicar de tantas formas diferentes e através de exemplos "autêntico-autorais" é apenas efeito da ilusão de fechamento e completude que o sujeito-autor precisa ter para que se constitua como tal (INDURSKY, op.cit., p. 04). Em sequência, a mesma autora afirma que:

> o sujeito-autor, ao reunir e organizar os recortes heterogêneos e dispersos provenientes do exterior, produz a textualização desses elementos que, ao serem aí re-contextualizados, se naturalizam, "apagando" as marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão.

Ou seja, os "recortes heterogêneos e dispersos provenientes do exterior" são uma referência às relações intertextuais e interdiscursivas das quais tratávamos anteriormente. O sujeito-autor, ao produzir o texto, o faz através das retomadas não somente no campo textual,

mas também interdiscursivo e o faz a partir do acesso a uma memória discursiva que filtra aquilo que está autorizado para que ele enuncie. Porém, também é próprio do processo de autoria o apagamento das marcas de exterioridade e heterogeneidade que fazem com o que o sujeito-autor tenha a ilusão que sua produção é, de fato, sua criação.

Compreendemos que o deslocamento em direção ao simbólico remete ao olhar sobre esses jogos de sentidos que não poderiam ser comportados por uma abordagem puramente linguística ou mesmo pragmática. Com base em Orlandi (1996a, p.185), afirmamos que o leitor, na medida em que lê, é chamado a se identificar com aquilo que foi projetado pelo autor no momento da escrita. Desta identificação resulta o efeito-leitor, compreendido como o reconhecimeno do sujeito sobre uma forma – dentre tantas outras possíveis – de leitura. A autora ainda afirma que a relação entre autor e leitor pode resultar em uma grande harmonia ou mesmo grande incompatibilidade ideológica e é disto que resulta a compreensão do texto, visto que leitura é produzida.

Podemos afirmar que não há como considerar a separação entre a leitura e o sócio-histórico-ideológico, uma vez que a leitura está vinculada aos gestos de interpretação e este, por sua vez, ocorre através das tomadas de posição no discurso. Isso indica que ler não é só juntar palavras ou ter o conhecimento sobre a ordem da língua, a leitura se dá através dos processos de significação que ocorrem através da identificação do sujeito-leitor.

É através da identificação que os sentidos inscritos na textualidade nos alcançam/reconhecem e possibilitam a inscrição na significação através dos gestos de interpretação. Com isso, diremos que a língua significa, hoje, por sua relação com o passado que se inscreve na história e nos dizeres anteriores que fazem retornar os sentidos outros que, através da memória, possibilitam processo de interpretação.

> Para que a língua faça sentido, é necessário que a história intervenha. E com ela, o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí, a necessidade de administrá-la, de regular suas posibilidades, suas condições. A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, apreensão dos sentidos. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. (Orlandi, 1996, p.67)

Isso aponta para o fato de que apesar de compreendemos o texto a partir da abertura para a multiplicidade de interpretações, não estamos considerando que qualquer leitura é possível. A autora complementa afirmando que a delimitação das possibilidades de interpretação ocorre através de dois aspectos relacionados à memória: **a)** a memória

institucionalizada – que pode ser compreendida como *arquivo* ou aquilo que socialmente se constrói sobre X; **b)** a memória constitutiva, sendo compreendida como o *interdiscurso* – o que historicamente se constrói, a repetibilidade do dizer, o que retorna historicamente a ser dito sobre X.

Em vista disto, compreendemos que o trabalho da interpretação ocorre através da abrangência dessas filiações que se dão na relação entre o arquivo estabelecido e a repetibilidade histórica do dizer. É dessa forma que podemos pensar na construção de sentidos outros: através das relações entre o que está posto linguisticamente no texto e a exterioridade, com ela, a abertura ao simbólico. Dessa forma, entendemos que os jogos de sentidos no processo de interpretação se dão numa esfera histórico e social que caminham na tensão entre a paráfrase (a repetição) e a polissemia (a ruptura).

4.2 A LEITURA COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA

As discussões iniciadas na seção anterior apontam para a prática de leitura não como um simples exercício de decodificação, mas, antes de tudo, como um processo discursivo no qual os sentidos não são estáticos, homogêneos e dados *a priori*. Pêcheux ([1969], 1997, p.79), discute sobre a importância da abertura do texto enquanto sequência linguística fechada para o discurso e, assim, levar sempre em conta as condições de produção a partir das quais o conjunto de discursos foi produzido.

Esse direcionamento implica em uma abordagem que compreende a língua sempre como heterogênea e, segundo o próprio Pêcheux[42], que se opõe à compreensão de comunicação como a troca de informações, dando lugar à noção de *discurso* enquanto efeito de sentidos, por isso a importância de pensar nas CP que produzem esses efeitos. Ou seja: estamos, aqui, caminhando para uma abertura: o deslocamento da noção de mensagem enquanto *código fechado* para a noção de discurso enquanto *efeito de sentido* que se dará sempre com relação às CP.

Obviamente, essa forma de compreender o que é discurso dirá muito sobre como pensamos a relação com a produção da leitura. A leitura, como a concebemos, é "um

[42] ibid, p.82

processo discursivo no qual se inserem os **sujeitos produtores de sentido** – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente **determinados**, historicamente e ideologicamente **construídos"**. (CORACINI,1995, p.13, grifo nosso).

É muito importante ter em conta a importância de tratar da interação entre autor e leitor, sem, no entanto, deixar de considerar que essa produção não é isenta dos lugares sócio-históricos e ideologicamente construídos, os quais atravessam/interpelam os envolvidos na situação de interlocução. Com isso, afirmamos que a leitura nunca será será isenta dos lugares ocupados pelos envolvidos no processo de interlocução, uma vez que não há como o sujeito "partir do zero" para mergulhar numa leitura, haverá sempre a presença daquilo que já o constitui.

Afirmamos, então, que os sentidos não habitam no texto, as possibilidades de interpretações não estão presas às intenções do sujeito-autor. Assim como Vigner (1988, p.31), distanciamo-nos dos métodos de leitura oriundos da crítica formalista que tratam o texto a partir da exclusão de tudo o que "não é o texto" - isto é, história literária, biografia do autor, considerações sociológicas, etc. -. Essa restrição limita o texto a um trabalho que não demanda do leitor qualquer experiência particular, tampouco permite articulação entre as questões do texto e sua exterioridade.

Partindo das críticas à leitura imanente dos textos, o autor[43] defende que não há como considerar a possibilidade de leitura ingênua ou pura sobre os textos, pois "só é legível o já lido" . Pensando nas retomadas do "já lido", podemos afirmar que não concebemos a leitura como algo confeccionado pelo autor para ser desembrulhado – recebido como algo fechado – pelo leitor.

Baseando-nos nas reflexões de Orlandi (1988, p.47), no percurso desta pesquisa defenderemos a leitura como *produção*. Conceber o trabalho da leitura como produção exige de nós, portanto, a discussão sobre as *condições de produção da leitura*, isto é, considerar as condições sócio-históricas da leitura. Em vista disso, adentraremos na reflexão que a autora desenvolve sobre a necessidade de considerar, no trabalho com a leitura em sala de aula, a história da leitura e a história do leitor.

[43] ibid, p.32

Ao afirmar “toda leitura tem sua história”, Orlandi aponta para o fato de que não há como fechar as possibilidades de leituras para um texto como se ele fosse autosuficiente, como se os sentidos fossem dominados e fechados no contexto em que foi escrito. Afirmar que a leitura tem sua própria história é considerar que algumas possibilidades de leituras que fazemos agora não eram possíveis para um mesmo texto que foi produzido em época anterior; também podemos afirmar que textos atuais devem ganhar outras possibilidades de leituras no futuro.

Observemos, por exemplo, que numa ida ao museu, ao depararmo-nos com as peças que compõem o acervo, feremos leituras que não eram possíveis no tempo em que as peças eram produzidas – seja a leitura de um decreto, um diário com as memórias de um mártir ou mesmo os quadros e objetos em exposição -. Do mesmo modo, os textos produzidos na atualidade devem receber diferentes leituras nas diferentes condições de produção às quais estão submetidos. Ou seja, todos os textos relacionam-se com uma anterioridade para que signifiquem no agora e, por sua vez, terão novas possibilidades de leituras no futuro.

Apesar de defendermos que os textos não são fechados em si e que, portanto, podem abarcar possibilidades de leituras que vão além do que seria permitido pelas abordagens mais tradicionais de ensino, é necessário afirmar que há leituras previstas, isto é, há limites para um texto. Orlandi (1988) considera dois elementos como principais na previsibilidade das leituras de um texto: a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade. O primeiro faz referência ao fato de que os sentidos têm sua história, ou seja, se relaciona à condição dominante que um sentido adquire sobre outros; a intertextualidade, por sua vez, aponta para a relação que os textos mantém entre si.

> Nessa dinâmica entre as leituras previstas para um texto e as leituras possíveis é que tenho situado o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que se atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). O que tenho colocado como risco para menos, da leitura parafrástica, e o risco para mais, da leitura polissêmica. (ORLANDI, ibid, p.43)

O próprio processo avaliativo do professor com relação aos alunos se dará através de gestos interpretativos, porém as possibilidades de leituras não são qualquer uma. Com isso, é necessário que durante a avaliação o professor trace as fronteiras entre o que o leitor não alcançou em nível de compreensão, qual a expectativa do que se deve alcançar no que concerne à compreensão e aquilo que ultrapassa a proposta de leitura do texto em questão.

Embora haja uma complexidade para avaliar os limites da leitura pelo viés discursivo – por estar cada vez mais distante de um modelo/gabarito a seguir -, compreendemos que as leituras razoáveis ou possíveis encontram seus limites (mínimos e máximos) na relação com a história do próprio texto e também na relação com a intertextualidade.

Vale ressaltar que essa discussão não está desvinculada das reflexões já trazidas sobre o funcionamento da interpelação ideológica, como demonstraremos na breve análise que será feita mais abaixo. Neste processo, estamos considerando o sujeito atravessado pelo lugar sócio-histórico e ideológico que o constitui e, portanto, será afetado pelos pré-construídos que se alinham à posição por ele ocupada, instaurando o *continuum* que compõe o fio do discurso. Isto é, o acesso às histórias das leituras – o recorte específico que o sujeito fará sobre ela – dirá muito sobre sua posição, uma vez que as possibilidades de acesso às história das leituras ocorre por meio do recorte que a FD à qual o sujeito está vinculado fará sobre as possibilidades de recuperação da intertextualidade na produção da leitura.

A intertextualidade é defendida por Vigner[44] como condição fundamental para a legibilidade dos textos, sejam eles literários ou não-literários. Desta forma, o texto não deve ser considerado apenas em suas relações com um referente extra-textual, mas, antes de tudo, na relação que se estabelece com outros textos. Assim, o autor considera que ler não é a entrada rumo ao desconhecido, como defendido pelos métodos baseados tradição formalista. A leitura seria a busca pelos "já construídos", pelos repertórios reconhecidos pelo leitor desde o título, formato, capa, etc., até outras possibilidades de relações que leitor construa a partir do texto.

Refletindo sobre a importância de um trabalho que leve em conta os repertórios do leitor, consideramos a importância de pensar a *história do leitor* (ORLANDI, 1988) no processo da leitura. A autora defende que o olhar sobre a história do sujeito-leitor possibilita uma relação mais ampla com os conflitos e desenvolvimentos que ocorreram e ocorrem na sua relação com a linguagem, com o poder e com o conhecimento.

Com isso, critica o apagamento que a escola faz sobre as práticas de leituras não-escolares dos aprendizes, sobretudo, com relação às artes, com os espaços virtuais e etc. É necessário reconhecer que todo leitor tem seu próprio arquivo de leituras – verbais e não-

[44] op.cit, p. 32

verbais – que lhe ajudará na *compreensibilidade* da produção, uma vez que as leituras anteriores podem ampliar ou estreitar a compreensão do texto em questão.

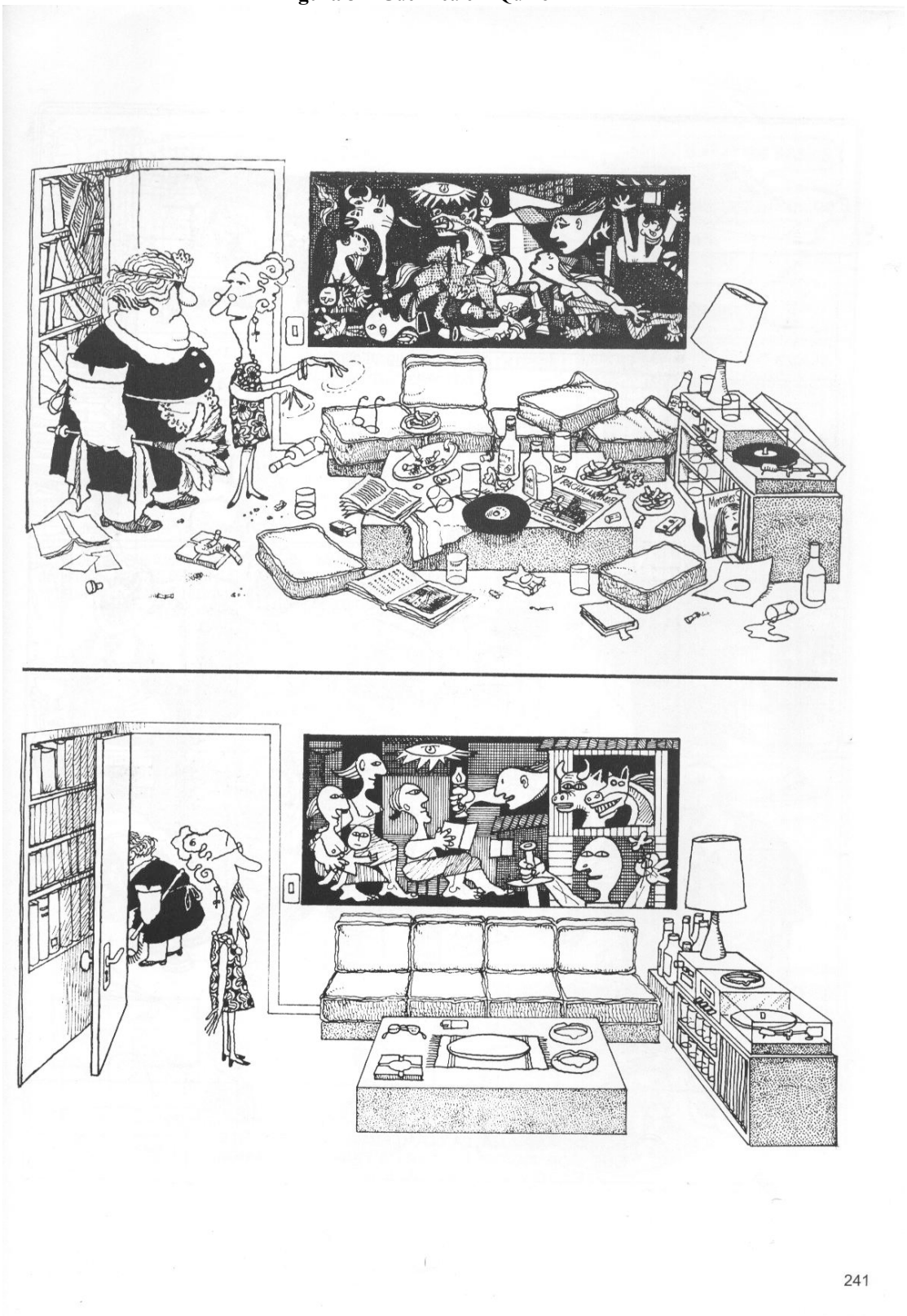
Além disso, ainda de acordo com a autora (1996, p.200) quando tratamos da experiência de linguagem do leitor estamos considerando sua relação com os conhecimentos formais da língua e capacidade de análise linguística, pois são questões que também compõem as condições de produção de sua leitura. Há possibilidades de leituras que se instauram no *agora* porque a história intervém na língua e nos processos de significação. Sendo assim, é crucial levar em conta não só as histórias de leituras do texto, mas também as histórias de leituras dos leitores. Desse modo, teremos história da leitura do leitor e a história da leitura do texto como pontos importantes na produção da leitura por um viés discursivo.

Buscando melhor elucidar as questões até agora discutidas, trazemos o exemplo[45] do texto de abertura do capítulo *Manda quien puede, obedece quien quiere,* no LD *Síntesis curso de lengua española* (volume 3). A charge em questão aparece apenas como capa de abertura do capítulo 4 e sobre esse texto não há um trabalho direcionado a refletir sobre o processo de criação da obra de Quino, tampouco é mencionada a obra de Picasso. A charge parece estar presente apenas por sua relação com o título do texto "*Manda quien puede, obedece quien quiere",* ou seja, parece discutir a relação de hierarquia/comando e não necessariamente aspectos que se relacionam às CP do texto.

A página de abertura é composta pelo título do capítulo 4 e a charge de autoria de Quino. O texto do cartunista argentino consiste num trabalho intertextual que toma como base uma obra cânone de autoria de Pablo Picaso: Guernica, pintura que retrata o bombardeio à cidade de Guernica durante a guerra civil espanhola. Há uma sequência de duas cenas/imagens na charge em questão. Na primeira, a chegada da diarista à casa que estava totalmente desorganizada, enquanto isso, a contratante dava as instruções sobre questões referentes à arrumação da casa. A imagem que vem em sequência retrata o trabalho da diarista finalizado: ela havia posto as coisas em seu devido lugar, incluindo a reconstrução da Guernica – a cidade devastada pela bomba –, o que causa surpresa à proprietária da casa.

[45] Ainda não é nosso objetivo centrarmo-nos no direcionamento dado pelo LD ao trabalho com o texto. Nesta seção, limitaremo-nos a tomar o texto para melhor eludidar nossa compreensão acerca das noções discutidas e, no capítulo de análises, retomaremos este mesmo texto com vistas a analisar o trabalho desenvolvido a através dele.

Figura 3 – Guernica em Quino



241

Fonte: LD1, p.57

É certo que, ainda que a obra de Quino seja um trabalho intertextual, não ter o conhecimento sobre as condições de produção de Guernica não impede o leitor de chegar às conclusões descritas acima – relação da quebra de expectativas motivada pela reestruturação na obra de Picasso –. No entanto, algumas questões, se levadas em consideração por parte do LD ou mesmo se indicadas para a ampliação e discussão do tema em aula, poderiam ser bastante importantes para a produção de leitura. No entanto, essa charge surge apenas como um texto que, por trazer uma relação entre contratante e contratado em que houve quebra na expectativa do resultado final, é tomado pelo LD como um simples exemplo que se relacionaria ao título do capítulo "¿Manda quien puede, obedece quien quiere?".

Após esta página de abertura do capítulo, já não há menção à charge de Quino ou mesmo orientação para que o professor possibilite a discussão sobre a charge na sua relação com a obra de Picasso, tampouco há uma orientação ou atividade visando discutir em que se relaciona esse texto com o título "¿Manda quien puede, obedece quien quiere?". É importante destacar que o capítulo está destinado às reflexões sobre o modo imperativo e os usos atrelados a esse modo verbal.

Isto é, se a página de abertura do capítulo em questão traz essa charge acompanhando um título que se refere a "mandar e obedecer", que discursos o LD sustenta em seus dizeres e silenciamentos sobre as *relações de trabalho*? Além disso, é interessante pensar na relação que ainda se faz sobre a ordem e o imperativo, melhor dizendo, seria importante refletir sobre outras possibilidades, talvez até mais eficazes, de fazer com que o sujeito cumpra ordens sem perceber que recebe uma ordem e a está cumprindo.

Ainda que não pretendamos trazer, já neste espaço, uma ampla análise sobre o LD1, se faz necessário apontar para o que se perde quando a presença desta charge, ao contrário de fomentar reflexões sobre as CP de leitura que envolve esse texto, se fecha apenas a dar lugar à reprodução do pré-construído sobre a lógica hegemônica de hierarquia nas relações de trabalho. Isto é, observemos que estamos tratando de um capítulo intitulado "¿Manda quien puede, obedece quien quiere?", cuja temática está destinada a tratar do imperativo e modos de uso e, em sua capa de abertura, traz um texto que ilustra uma situação de quebra de expectativas sobre a contratante com relação à contratada, sem, no entanto, discutir sobre relações que envolvem o *manda quem pode* (quem pode mandar?) *e obedece (*quem deve obedecer?) *quem quer* (há sempre a *opção* do *querer* obedecer?).

A ausência das reflexões ou das provocações do LD sobre essas questões evidencia uma lógica de reprodução das relações já estabelecidas, ou seja, sustenta transversalmente através do efeito de obviedade o discuso hegemônico sobre as relações de trabalho, não abrindo espaço para questionamento de outras possibilidades de sentidos. Quando chamamos atenção para as reflexões sobre a possibilidade de outros sentidos possíveis, estamos apontando para as a diversidade de possibilidades de leituras apagadas na abordagem proposta pelo LD.

Um dos caminhos que nos parece importante seria o de levar em consideração o fato de que a charge de Quino produz uma relação intertextual com a obra Guernica, sobretudo quando esta será uma obra retomada na unidade intitulada *Arte*[46], e, no entanto, não se considera a relevância do trabalho com essa materialidade. Não estamos referindo-nos apenas ao conhecer a obra originária – o que também é bastante importante –, mas a dar outras possibilidades de produção de leitura para o texto de Quino ao refletir sobre a relação intertextual entre ambas.

A propósito disso, Celada (2008)[47] analisa textos produzidos a partir de uma atividade com a mesma charge de Quino. Através da leitura do artigo de Celada, nos parece interessante trazer a observação em que a autora reflete sobre o fato de que, de certa forma, a ideia de "pôr ordem ao caos", a que se vinculou o trabalho da empregada, transforma a "reorganização" da Guernica numa espécie de Metonímia da organização. Isto é, aparece inserido na metonímia da organização e de um cuidado que poderíamos caracterizar como "obsessivos" (de certa forma, "neuróticos"), pois se concretizam na normalização das formas figurativas de estrutura abstrata da "versão original" do Picasso. Estas formas, na nova composição, são submetidas a uma ordem que as torna mais "naturalistas" e que, de acordo com a interpretação que a empregada teria feito, acompanharia melhor a organização introduzida na sala.

Por meio desse exemplo, buscamos propor a reflexão não apenas sobre a importância de tentar construir, juntamente aos alunos, o acesso à *história das leituras do texto*, processo que deve ser percorrido em conjunto com *história da leitura do leitor*, mas também chamar

[46] Nossa análise estará baseada neste capítulo do LD.

[47] Com vistas a ampliar a discussão, indicamos a leitura de Celada (2008), trabalho intitulado *O que quer e o que pode uma língua: língua estrangeira, memória e subjetividade*.

atenção para a congruência dessas questões com a reflexão sobre o processo ideológicos que permeiam a relação do acesso às histórias das leituras e do leitor. Como discutido durante o percurso do trabalho, o LD não é entendido por nós como apenas um suporte, mas como um material que, em sua prática, sustenta movimentos discursivos que funcionarão como uma mediação na relação entre essas materialidades discursivas e a projeção de leitor virtual.

Diremos, então, que o modo como o LD seleciona as materialidades a serem trabalhadas nas atividades e a "decisão" de desenvolver (ou não) o trabalho sobre o texto em questão pode não ser uma simples decisão, mas um efeito próprio da ideologia atua sobre o sujeito regulando o que merece ser "lembrado" ou "esquecido". Com isso, é importante afirmar que quando apontamos para que um trabalho que leve em conta as histórias das leituras e a história da leitura do leitor, não entendemos esse processo como algo integral, como se o sujeito fosse capaz de estar diante totalidade dessa história. Como já discutido, não há possibilidade do sujeito se inteirar do interdiscurso – o lugar da saturação dos sentidos –, a relação do sujeito com os sentido é sempre mediada pela memória que autoriza os recortes que a FD fará daquilo o que é possível "lembrar", ou seja, selecionar sentidos estão acessíveis aos sujeitos.

Por essas questões, evidenciamos a defesa da necessidade de um trabalho que leve em conta a dimensão discursiva e lúdica no ensino de LE e, portanto, considere importância do trabalho com a leitura fomentando a abertura para o questionamento da obviedade dos pré-construídos no texto. Para tanto, se faz necessário considerar as relações intertextuais por meio da recuperação de fragmentos de uma memória que proporcione ao sujeito-leitor estar diante de *sentidos outros*.

Retornando ao texto em análise, um caminho oportuno pode ser o de estabelecer a discussão sobre a *intertextualidade* visando buscar referências sobre outras obras que são retomadas num trabalho intertextual e refletir sobre a atualização dos sentidos. Além disso, tomando em conta as reflexões feitas através da criação e inpiração artística, também pode ser pertinente a reflexão sobre como os nossos dizeres, produções e impressões sobre o mundo são formadas a partir das experiências do outro.

Ainda seria interessante um trabalho a partir das releituras[48] produzidas por outros artistas sobre a obra Guernica como uma forma de chamar atenção para outras situações de guerras e violências que são postas em comparação à brutalidade da guerra retratada por Picasso e também merecem a atenção da sociedade. Essa pode ser uma das possibilidades para que os estudantes reflitam sobre a importância de determinadas obras/textos em dado momento histórico-social . Ou seja, pode ser bastante significativo a produção da leitura através das retomadas das *histórias das leituras do texto*, bem como a tentativa de recuperar, ainda que de modo bastante fragmentado, recortes de uma memória que se relaciona às condições de produção do texto em questão.

Recordemos, ainda, que "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (PÊCHEUX, 1975). Entendemos, então, que sobre um mesmo texto há diversas formas de leitura e os sujeitos-leitores, ao se depararem com as distintas discursividades, se identificarão com o que mais se alinha à formação discursiva na qual os sujeitos estão inscritos. Assim, mesmo que discutamos sobre a importância de trazer as diversas possibilidades de materialidades para que os aprendizes tenham contato com as diferentes formas de significar, de compreender ao outro e ao mundo, não teremos controle sobre a forma como o sujeito (re)significará esse processo.

Isso se dá pelo fato de que o trabalho com a leitura não é resultado de uma transmissão de conhecimentos, mas, como já discutido no capítulo 1, de processos identificatórios que se relacionam com a posição do sujeito num processo que é da ordem do simbólico, ou seja, os sentidos que "farão sentido" para sujeito-leitor são os sentidos possíveis para a formação discursiva na qual o sujeito se inscreve. Ainda assim, diremos que há possibilidades de furos e brechas a partir das quais o sujeito, ainda que inscrito em dada FD, poderá romper com a reprodução e caminhar em direção à uma leitura polissêmica, dando lugar à criatividade e, por sua vez, à abertura aos espaços de ludicidade.

De modo geral, podemos dizer que na produção da leitura não é a posição do sujeito-autor que garantirá os sentidos possíveis para a interpretação do texto, já que o sujeito-leitor

[48]O link a seguir é uma matéria que une algumas obras que remetem à pintura *Guernica*. Disponível em < https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/02/guernica-da-danca-ao-cartum-as-varias-releituras-da-obra-de-picasso-que-completa-80-anos-em-2017-9727929.html>

significará sua posição através dos gestos interpretativos sobre a textualidade. Por conseguinte, a multiplicidade de leituras de dado texto se relacionará ao atravessamento ideológico sobre o sujeito-leitor que, apesar de acreditar que "essa é minha interpretação, meu modo de ver as coisas", é afetado pelo trabalho da ideologia. É esse esquecimento que gera a segurança de que o sentido começa a partir da sua própria experiência de vida, não considerando que os atravessamentos sócio-histórico e ideológicos que lhe levam à identificação com uma possibilidade de interpretação dentre tantas outras inscritas na mesma textualidade.

Essa reflexão se alinha à dicussão de Orlandi (1996, p.195) sobre a intertextualidade como a retomada nas relações de sentidos que um texto estabelece com outros – apontando para a anterioridade e também para um futuro discursivo – . Ainda segundo a autora, o texto não resultaria do ajuntamento de frases e nem da soma de interlocutores, os sentidos do texto são resultado das margens, das brechas atravessadas pelo social em dada situação discursiva. Isso aponta para as diferenças de leituras que em dado momento histórico promovem condições dominantes de determinados sentidos sobre outros.

A partir da discussão e breve análise desenvolvidas, podemos afirmar que ler "é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor".(INDURSKY, 2001). Desde nossa perspectiva, a produção da leitura ocorre através da desconstrução e reconstrução do texto a partir do mergulho na teia do discurso, buscando a história dos processos de significação do texto.

Assim, buscamos evidenciar que a nossa concepção sobre ensino de leitura não está focada no que "o texto quer dizer", mas na compreensão sobre o *funcionamento* do texto em questão. Este movimento de pensar o funcionamento, de acordo com Orlandi (2001, p.62), exige de nós a ruptura com os efeitos de evidência para que possamos, então, admitir a opacidade do texto – isto é, a ausência da transparência, a obscuridade – para que possamos inaugurar novas maneiras de ler: admitindo o dito e o não-dito, as outras possibilidades de significação.

Com isso, recorremos a Cazarin (2006, p.301) ao afirmar que "Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações". Ao considerarmos a mobilização

do interdiscurso, estamos reconhecedo o caráter histórico e polissêmico do dizer que no ato da leitura estará concorrendo com tantas outras possibilidades de interpretações.

Entendemos essa concorrência entre os sentidos por *textualização discursiva*. Orlandi considera que na textualização discursiva há o espaço da incompletude e é essa brecha que aponta para a abertura do texto à discursividade. Dessa forma, é na textualização discursiva que temos o deslocamento do texto ao campo do simbólico, o que nos possibilita a multiplicidade de sentidos nas formulações e a possibilidade do equívoco. Assim, voltaremos a tentar definir o ato de ler, mas, agora, a partir da formulação de Orlandi(2001, p.68) ao afirmar que:

> Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política de significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, em seus aspectos abertos de significação.

Reiteramos, assim, que não compreendemos a leitura como o ato de descortinar sentidos já estabelecidos, uma vez que a língua não é algo pronto e que nasce no "aqui e agora" para nos servir. A leitura ocorre através da interpretação e esta, por sua vez, se dá mediante a inscrição no simbólico. Convidar os alunos a refletirem sobre o fato de que as diferentes formas de leituras não "brotam naturalmente" nos parece um importante caminho para a compreensão de como o simbólico se materializa no texto e admitir que a história faz a língua significar.

Além disso, é necessário considerar que o processo de leitura, ademais de remeter às redes de significações e historicidade do texto, também implica a relação com o outro. No processo em torno do texto há a presença do autor e do leitor que são, também, sujeitos. O sujeito-leitor pode ser entendido como uma posição que se constitui na relação entre a linguagem em sua submissão à *textualidade* (ORLANDI, 2001, p.63). Essa submissão à textualidade pode ser entendida se pensamos que dentre tantas possibilidades "ofertadas" pelo interdiscurso, o sujeito-leitor tenderá a uma leitura e não outras.

É pela relação que a produção da leitura tem com as redes de significação, historicidade do texto e, portanto, com as redes de memória que nos parece produtivo pensar no trabalho com a leitura como uma possibilidade de que a exposição do aprendiz às materialidades discursivas. A exposição a essas materialidades pode promover espaços que

favoreçam a ruptura do “caminho comum” que o sujeito assume/reproduz e favorecer, ainda que provisoriamente, o deslocamento a outros lugares que dizer que não eram próprios da posição desse sujeito.

Também é importante considerar que nossas reflexões estão voltadas ao ensino de língua estrangeira, portanto, chamamos atenção para o desafio da produção de sentidos na materialidade que não é aquela em que estivemos sempre inseridos. A leitura em LE nos impõe o desafio de estar diante de uma nova forma de lidar com a opacidade da língua (a língua do outro). Gasparini (2002, p.36) defende que a leitura em *língua estrangeira* é lugar do imprevisível e da irrupção do novo, não se restringindo apenas aos processos históricos da significação, mas se constitui enquanto espaço através do qual o sujeito desponta em sua singularidade. Assim, a produção da leitura em LE põe em jogo a novidade do imprevisível e, ainda assim, se relaciona com os processos históricos do sentido.

O nosso olhar sobre a produção da leitura LE leva em conta os desafios de, na medida em que o sujeito-leitor se insere neste novo espaço de dizer, possa caminhar entre o lugar das determinações históricas que são próprias do funcionamento da linguagem e, ao mesmo tempo, tenha a possibilidade de adentrar em espaços nos quais haja a possibilidade de romper com a reprodução e, como defendido por Gasparini, irromper em sentidos outros. Como temos dito, o LD tem um importante papel neste processo de, em sua prática, abrir espaços que proporcionam um olhar mais voltado à heterogeneidade própria da língua e a possibilidade de abertura à polissemia ou mesmo o fechamento da significação à reprodução parafrástica.

5 O LIVRO DIDÁTICO E A ABERTURA AOS ESPAÇOS DE LUDICIDADE

O presente capítulo está voltado às reflexões sobre o nosso objeto de análise: o livro didático. Iniciamos com reflexões que partem de considerações sobre a sala de aula e as relações de poder que envolvem as disputas no processo de significação ou, usando a metáfora empregada por Coracini (1995, p.67), diremos que nossa discussão está em torno da aula de leitura como "uma arena pela luta na significação". Essa discussão se relaciona com o lugar do LD em sala de aula enquanto mais um participante na hierarquia da instituição escolar por configurar-se como saber institucionalizado e, portanto, podem funcionar como verdades estabelecidas que atuam como silenciandoras da voz dos aprendizes.

Em seguida, damos início às considerações sobre a metodologia do trabalho através de discussões sobre os critérios para a seleção do *corpus* e das Sequências Discursivas (SDs) em análise, além de explicitar como o aporte teórico da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana nos possibilitará articular os conceitos por nós mobilizados na análise dos LDs.

Por fim, adentramos nas análises das SDs selecionadas buscando explicitar que a questão central do nosso trabalho é a análise sobre como o LD media a produção da leitura e, para tanto, não nos restringimos a optar pela mesma temática dentro dos dois LDs em análise. O critério para seleção das SDs esteve na busca por capítulos que nos proporcionassem materialidades através das quais pudéssemos lançar um olhar sobre o modo como a mediação proposta pelo material abre mais ou menos espaços para a ludicidade, por isso, não nos detivemos a uma correspondência entre temáticas em ambos os LDs.

As análises estão divididas em dois momentos: iniciamos buscado compreender que tipo de leitura a mediação com o LD privilegia, isto é, estamos diante de LDs que trabalham o texto como um ponto de partida para o olhar sobre seus efeitos de sentido ou há um balizamento sobre o trabalho com a exterioridade que culmina numa concepção do texto enquanto objeto uno, dotado de completude?

No segundo momento de análise, observamos se é possível considerar um trabalho que propicia a experiência do sujeito-leitor com as obras[49] centrais para cada temática proposta,

[49] Fazemos referência ao capítulo que propõe a temática das artes e estamos apontando para a diferença entre o trabalho com a obra e o trabalho com textos que comentam sobre a obra.

além do confronto entre perspectivas de diferentes saberes que podem levar o sujeito-leitor ao questionamento sobre os pré-construídos e à ressignificação do saberes regularizados; ou se há apenas a reinterpretação do já interpretado. Os dois momentos da análise se propuseram à compreensão de como ocorre a abertura ou fechamento de sentidos através da construção dos enunciados que direcionam o trabalho com a produção da leitura.

5.1 O SABER INSTITUCIONALIZADO ATRAVÉS DOS LDS: A ARENA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

> *Se a escola não for um dos lugares mais apropriados para o descarte destas lentes distorcidas, qual será? E por que o livro didático e os demais materiais não poderiam funcionar como bons antídotos nesse sentido?*
>
> (Viviane Antunes & Wallace Modesto[50])

Quando tratamos do trabalho com a leitura nas escolas, também estamos tratando das relações de poder que envolvem esse processo e interferem no modo como nos relacionamos com os sujeitos e saberes. Coracini (1995a, p.28) descreve a sala de aula como um funcionamento através do qual há um jogo de ilusões que constroem o professor como um sujeito integral, dono do seu saber pedagógico e que acredita ter controle sobre o seu próprio dizer.

Os alunos, por sua vez, concebem o professor como animador, controlador e disciplinador, o que, inconscientemente, funciona de modo a legitimar a autoridade do docente. Com isso, a autora compara a sala de aula a uma arena de luta pela significação que dá vantagem ao professor – pela autoridade que socialmente lhe é conferida – em fazer valer o seu ponto de vista. Coracini (1995b, p.68) defende, ainda, que própria sala de aula pode ser entendida como uma formação discursiva por exigir determinados comportamentos verbais e não-verbais.

> o que não significa, de forma alguma, a impossibilidade de mudança ou de conflitos; pelo contrário, as relações de poder que, segundo Foucault, estão na base de toda relação social, ao mesmo tempo em que asseguram a homogeneidade nas

[50] ANTUNES & MODESTO, 2018, p. 345

> regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e nas relações sociais desiguais. São essas pequenas "resistências" ou "pequenas evoluções quotidianas" de que fala Foucault (1979) responsáveis pelas mudanças.

Desse modo, chamamos atenção para a necessidade de um fazer pedagógico que não sobreponha a leitura do professor à leitura dos alunos, mas que esses sentidos sejam construídos intersubjetivamente pelos aprendizes com a mediação do docente. Esse olhar sobre o funcionamento das práticas de ensino, como dissemos, requer um trabalho que visa desconstruir o lugar intocável de algumas verdades já estabelecidas e que atuam como silenciandoras da voz dos aprendizes ao se depararem com a divergência da sua leitura com a leitura do professor. Consideramos, então, o papel do docente como fundamental na mediação da criação de espaços que sejam interativos a ponto de possibilitar a inscrição dos aprendizes na construção dos sentidos no processo de leitura.

É certo que na sala de aula não há apenas a figura do docente e dos aprendizes, portanto, consideramos a necessidade de um olhar atento aos LDs, uma vez que é inegável seu destaque no espaço escolar e sua autoridade como saber científico e, logo, saber inquestionável. Apesar de estarmos em meio a era da democratização do acesso à informação e entendermos que os LDs já não são os únicos meios pelos quais os estudantes terão acesso ao conhecimento, nossa questão está centrada no modo como o livro conduz as práticas de leitura, isto é, como ele media a relação entre os textos e as atividades que estarão propiciando a abertura ou fechamento dos sentidos.

Com base em Souza (2011b, p. 94), afirmamos que há uma mediação do LD na relação professor-aluno-conhecimento, uma vez que o material fornece os conteúdos previamente selecionados, optando pelo que teria maior e menor relevância, e orientando os professores sobre "o que ensinar" e "como ensinar". Tendo em vista o lugar privilegiado que os LDs assumem no processo de ensino-aprendizagem, parece-nos fundamental o olhar sobre essas materialidades discursivas que, através das coleções, acompanharão os aprendizes durante o ciclo do ensino médio.

A autora (2011a, p.27) ainda nos convida a atentarmos para o fato de que os LDs, independentemente da disciplina abordada, estão como um importante elo na corrente do discurso da competência, pois são compreendidos como o lugar do saber pronto, definido e

correto. Ainda segundo Souza, é através da crença de que o LD seja uma "verdade sacramentada" que se constitui o caráter de autoridade do livro didático.

Também tratando sobre a limitação da produção de conhecimentos na aula de línguas, Coracini (1995c, p. 35) discute sobre importância de que apresentemos a ciência como "lacunar, limitada, parcial, permeada de dúvidas e incertezas" . A autora ainda chama atenção para o fato de que há um caráter simplificador na aula de LE que trabalha de modo a possibilitar ao professor ou ao LD o o benefício do "lugar do controle" ou da "totalização". Desse modo, ao aluno cabe acatar o que o professor tem a dizer, uma vez que o docente é a figura de autoridade e está munido do conhecimento autorizado – o livro didático.

Grigoletto (2011), ao analisar como se estruturam as seções de leituras em LDs de língua portuguesa, traz importantes contribuições sobre a leitura e o funcionamento discursivo no livro didático. A autora parte do pressuposto de que o LD se estabelece como um *discurso de verdade* – conforme Foaucault (1979) – pela ilusão de completude dos sentidos, ou seja, por se constituir como um espaço no qual os sentidos estão determinados pelo que o autor já estabeleceu ao estruturar as atividades.

No que se refere à estrutura dos LDs na determinação dos sentidos, Grigoletto lista três aspectos a partir dos quais pode-se reconhecer o modo de funcionamento dos livros como discurso de verdade: o primeiro está mais relacionado às atividades em que as possibilidades de leituras apontam para as mesmas conclusões, o que é designado como *caráter homogeneizante*; o segundo aspecto é a repetição, entendida como a recorrência de uma mesma estrutura presente em todo o livro, o que favorece o efeito de uniformização da reação dos alunos; e, por fim, o aspecto da *apresentação* dos conteúdos como verdades "já-lá", ou seja, verdades já estabelecidas.

A partir dessas estruturas cristalizadas, ainda segundo Grigoletto[51], o autor do LD sequer precisaria empenhar-se tentando convencer professores e alunos sobre reconhecimento do seu livro como discurso de verdade, uma vez que na estrutura do material já há essa determinação. A autora ainda afirma que é a atuação dessa estrutura cristalizada que denota o caráter massificante do LD ao "negar o espaço para individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um".

[51] ibid, p.69

Propor as reflexões desta seção a partir questões defendidas pelas autoras supracitadas parece-nos fundamental para a compreensão do trabalho a que nos propomos: pensar o LD não como algo fechado em si, mas sempre com relação à exterioridade e condições de produção dos materiais em análise. Portanto, não concebemos o LD como um simples suporte que sustenta uma série de conteúdos e atividades, mas, antes de tudo, o compreendemos como um saber institucionalizado através do qual estão ancoradas as concepções que atravessam o autor[52] e se estabelecem como "verdades sacramentadas".

Partindo de um caminho contrário à compreensão dos LDs como saber único e absoluto e neutro, chamamos atenção para o papel político dos livros, uma vez que nessas materialidades há relações não apenas linguísticas, mas representações sócio-históricas a partir das quais os sujeitos encontrarão lugar para construção de sua subjetividade. Isso aponta para a reponsabilidade na construção dos lugares de representaçao do outro, uma vez que "É nessa relação de alteridade que a representação dos dizeres realiza-se como essencial na prática da linguagem, através da circulação dos discursos, de sua retomada-modificação e apropriação em graus variados, revelando posições de sujeitos e de sentido" (CUNHA; GRIGOLETTO & CORTEZ, 2018, p.09).

Assim, voltamos nosso olhar para as condições de produção da leitura possibilidada pelos LDs em análise, buscando compreender se o trabalho com a leitura proporciona a experiência com os espaços de ludicidade. E, como bastante discutido, nossa compreensão por ludicidade implica na relação com a alteridade, isto é, tenha o encontro com o outro através da de reversibilidade no discurso, da resignificação do seu próprio lugar através do *estar*, ainda que provisoriamente, no lugar que é próprio do outro.

[52]Não pensando no autor como uma única pessoa, mas como a função-autor que, segundo Orlandi (1996, p,69), "se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social (Orlandi, 1993): o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão /unidade)".

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Como já explicitado no percurso do trabalho, ancoramo-nos na AD Pecheuxtiana, isso indica que os critérios metodológicos que sustentam nossas análises se darão através das bases de análise desta mesma teoria. Sendo assim, apoiando-nos em Orlandi (1988, p.19), afirmamos que interessa-nos a compreensão dos processos de significação que funcionam através das *relações de forças* no discurso, o que se dará através da busca pelo caráter histórico do dizer: as CP do discurso e sua relação com outros dizeres.

A autora chama atenção para o fato de que o *gesto de interpretação* é a relação entre o sujeito e a língua - não enquanto estrutura, mas carregada de historicidade. Isso implica dizer que nossa análise levará em conta não o texto como algo que tenha em si o estabelecimento dos sentido, mas a sua relação com a historicidade, já que os sentidos se constroem na relação entre sujeito e história.

Com vistas a explicitar como se dará a análise das coleções selecionadas, convém diferenciarmos o que, na pespectiva por nós adotada, compreende-se por *arquivo* e *corpus*. Com base em Pêcheux (2010, p.51), definiremos o arquivo como o "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". O arquivo é constituído por uma série de documentos que se relacionam ao tema a ser trabalho pelo analista, enquanto o *corpus* é a delimitação do arquivo para uma análise específica.

Courtine (2009, p.54) entende o *corpus* como um conjunto de sequências discursivas (SD) que se organizará de acordo com os objetivos da pesquisa, desta forma, sua delimitação deve ser feita com base em critérios teóricos e não empíricos. Isso aponta para o fato de que a análise não deve estar centrada em questões quantitativas, ou seja, não buscamos alcançar uma integralidade relacionada ao número de textos sobre o tema da pesquisa. A *exaustividade* que se exige do analista, ainda segundo o autor, está centrada na profundidade do trabalho interpretativo, de modo que o analista esteja atento aos fatos discursivos pertencentes ao *corpus*.

Orlandi[53] faz uma distinção entre dois efeitos de interpretação: efeito de interpretação do que a autora designa como "sujeito comum" e o efeito interpretação do analista. O gesto interpretativo do sujeito comum está atravessado pelo dispositivo ideológico que, por sua vez, afetará o sujeito através do efeito-apagamento da exterioridade e historicidade da língua. O gesto interpretativo do analista se distingue do "sujeito comum" por estar apoiado no dispositivo teórico da AD, no entanto, não deixa de ser afetado pelo ideológico, uma vez que as próprias interpretações são entendidas como "atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, com efeitos de identificação assumidos e não negados" (PÊCHEUX [1982], 2012. p 57). O que se propõe quando tratamos do gesto do analista é que, a partir do mergulho na teoria, haja um deslocamento com vistas a permitir que ele analise as fronteiras das FDs através de um olhar crítico sobre as condições de produção e historicidade do *corpus.*

Em outras palavras, podemos afirmar que o "sujeito comum", ao estar inscrito em uma FD, enuncia através da ilusão da obviedade dos sentidos. O analista, entretanto, fará o seu trabalho na tentativa de contemplar os *gestos de interpretação* – a relação entre o sujeito e a língua – a fim de compreender os "momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição" (ibid, p. 87). Para tanto, nas análises, não nos mantemos presos à descrição do aspecto estrutural da língua – a ordem da língua - , buscamos a compreensão de como se organiza sua discursividade.

Portanto, as questões teóricas abordadas que se constroem no percurso deste trabalho estão em constante diálogo com *corpus* selecionado. Para a análise, que exigirá um retorno constante à teoria, serão seguidas três etapas: **1)** leituro do arquivo - os livros didáticos de ELE aprovados pelo PNLD para o ensino médio (o edital e os documentos orientadores); **2)** a seleção e leitura do *corpus* – o volume 3 das duas coleções de LDs com maior adesão[54] por parte das escolas; e, por fim, **3)** a seleção das sequências discursivas (SDs) a serem trabalhadas – compreendidas como recortes feitos pelo analista com vistas a evidenciar o

[53] op.cit, p.84.

[54]Dados coletados no site no FNDE – Ministério da Educação, aba *Dados Estatatísticos* da página *Programas do livro*. Disponívelem< http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados- estatisticos>.

funcionamento da memória discursiva através da materialidade linguística (intradiscurso) encontrada no *corpus*.

Tivemos certa dificuldade para definir o critério de eleição dos livros que nos serviriam de corpus. No princípio, utilizaríamos como critério para a seleção do *corpus* as coleções com maior recorrência na aprovação do PNLD, deste modo, teríamos as coleções *Enlaces español para jóvenes brasileños* (OSMAN, et al., 2013*)* e a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, L.; SANTANA CHAVES, L.; BARCIA, P. L.)*,* ambas aprovadas por duas vezes nos editais disponíveis no período de 2012 – 2018. Como dissemos, não podemos considerar que a construção do percurso teórico e dos critérios para seleção do *corpus* tenha ocorrido de modo independente. É na visita ao *corpus* e no retorno à teoria que conseguimos ir traçando os objetivos do trabalho e critérios de escolha das materialidades com as quais trabalhamos. Este é o ir-e-vir à análise e teoria sobre o qual Orlandi (2009, p.67) se refere.

No percurso da escrita, nos pareceu pertinente a reconfiguração do corpus, dessa forma, nosso interesse não estaria mais nas coleções que obtiveram maior recorrência de aprovações no edital PNLD. Nosso olhar voltou-se, então, para os livros com maior índice de receptividade pelos professores, uma vez a grande adesão desses livros nas escolas do país não significa apenas números, mas a identificação de grande parte dos docentes com as discursividades presentes nestes materiais, o que consideramos um ponto importante para nossa análise. Dessa forma, as coleções que compõem o corpus deste trabalho são o *Síntesis: curso de lengua española* ([LD1] MARTIN, 2010),coleção aprovada no edital PNLD 2012, somando 4 milhões de exemplares; *Enlaces Español para Jóvenes Brasileños* ([LD2] OSMAN, et al., 2013*)*, coleção aprovada pelo Guia PNLD 2015, somando 2,5 milhões de exemplares presentes na escolas.

Apesar do grande interesse em analisar os livros mais recentemente distribuídos – coleções que chegom às escolas no ano de 2018 – havia uma incompatibilidade com nosso critério de seleção para o *corpus*, já que os dados de distribuição dos LDs nas escolas ainda não estão disponíveis no momento da escrita desta dissertação.Optamos, então, por manter nosso critério e voltarmo-nos aos LDs com os dados de distribuição acessíveis na plataforma do Governo Federal.

Consideramos que a análise dos referidos LDs sirva como registro de um recorte específico: a análise das materialidades discursivas diante das quais maior parte dos alunos de

escola pública - nos ciclo de 2012 e 2015 - esteve em contato durante o ensino médio. Como dissemos, os dados relativos à distribuição de LDs nas escolas públicas do Brasil foram consultados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), espaço onde pudemos encontrar o ranking das seleções mais e menos distribuídas nas escolas públicas do país até o ano de 2015.

A escolha de centrarmo-nos no volume 3 de cada coleção se deu pelo fato de não estarmos focando em algum gênero textual ou atividade específica, mas nas regularidades sobre modo como os LDs tratam as práticas de leituras com relação à abertura ao que chamamos de espaços de ludicidade. Assim, avaliamos que a análise sobre um dos volumes de cada coleção já seria reveladora do padrão que os LDs assumem como prática. Mais especificamente, o recorte delineado por nós está centrado em unidades que objetivam discutir uma temática específica e, portanto, desenvolvem uma série de atividades voltadas para um único tema, que funciona, portanto, com orientador da proposta geral.

Partimos do pressuposto de que a análise sobre as *condições de produção de leitura* viabilizada pelo LD na construção do capítulo em questão dirá muito sobre como nesse material é proporcionada a abertura e/ou o fechamento dos sentidos para o leitor virtual. O trabalho de análise, portanto, será realizado de modo a compreender como o LD, ao mediar as discussões das temáticas, mobilizará materialidades discursivas na elaboração das atividades. Entendemos que as propostas didáticas mediadas pelo LD podem resultar 1) no desenvolvimento de um trabalho voltado à reprodução dos sentidos já sedimentados para o sujeito; ou 2) propiciar a reestruturação dos saberes através da ruptura na linearização dos pré-construídos, dando lugar à polissemia e à reversibilidade de lugares.

É importante pontuar que a seleção dos capítulos a serem analisados em cada LD não se limitou à correspondência com relação às temáticas abordadas em ambos os livros, isto é, não demos prioridade à coincidência das temáticas trabalhadas no LD1 e LD2, uma vez que nosso foco não está na comparação de como cada LD aborda um mesmo tema. O foco da nossa análise está em observar *se* e *em que medida* podemos encontrar, no trabalho com a leitura, a abertura aos espaços de ludicidade dentro nos LDs analisados.

Iniciaremos nossa análise pelo livro *Síntesis Curso de Lengua Española* (LD1). O *corpus* para análise do LD1 consiste em três capítulos que tratam de diferentes linguagens artísticas, cujos títulos para as respectivas unidades temáticas são: capítulo 5 *Arte*; o capítulo

6 *El cine*; e o capítulo 7 *La literatura*[55] *y la música*. A opção pela seleção destes capítulos – e não apenas um deles – se deu por entendermos que o modo como o LD trabalha essas temáticas configura um único bloco[56] que funciona de modo a correlacionar-se como três eixos de uma mesma temática.

Justificamos o interesse sobre a busca dos espaços de ludicidade nos capítulos que abordam a temática das artes por entendermos , assim como defendido por Lukács (1978, p.283), a arte como reveladora de representações simbólicas do singular e do universal que transcende as motivações conscientes do seu nascimento. O autor ainda afirma que a arte tem uma tendência autêntica de transcender uma realidade terrena e é por isso que podemos reviver essa transcendência em obras do passado sob a forma de emoções e paixões humanas. Compreendemos que o trabalho com as diversas formas de arte - sobretudo de representações artísticas que são próprias de países hispânicos - têm grande produtividade no ensino de ELE, não apenas pelas sensações que podem provocar nos que a contemplam, mas pelo que há de memorável nessas produções.

É importante pontuar que a delimitação do *corpus* do LD1 sobre os capítulos que trazem a abordagem das artes não implica em uma relação direta entre o lúdico e as artes. Com isso, diremos que apesar da nossa primeira análise estar centrada neste recorte específico, destacamos que o funcionamento da ludicidade está para-além da relação do sujeito-leitor com as artes. Essa afirmação implica em considerar que o lúdico pode estar presente em outras materialidades que não apenas a arte, assim como a abordagem das artes dentro do LD pode estar absolutamente vinculada ao funcionamento autoritário, ou seja, em oposição ao lúdico.

Vale ressaltar que nossa análise não se restringe aos textos verbais, uma vez que também entendemos o texto imagético como uma sequência discursiva. Mittman (2011, p.94)

---

[55] Cabe pontuar que entendemos a literatura como uma produção artística, e, pelas palavras de Cândido (2011, p. 174), diremos que nossa compreensão sobre a literatura, de uma forma mais ampla, está como "todas as produções de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade". O autor ainda defende a literatura como manifestação universal de todos os homens, uma vez que não há como viver sem a possibilidade de fabulação.

[56] O que nos leva a justificar a compreensão sobre a organização dos capítulos funcionando como um único bloco não é apenas a sequência entre os capítulos (5,6 e 7), mas também a forma como os assuntos se relacionam no apartado *2 El arte*, sendo tratados como questões correlacionadas.

defende que o texto imagético não se resume aos traçados ou formas e cores, mas se configura como um trabalho no simbólico em que são atribuídos efeitos de sentidos enredados pelo modo como se dá sua circulação. Com isso, diremos que não há evidência nos elementos formadores do texto imagético, isto é, o texto imagético não é transparente e também conta com o funcionamento do simbólico na sua produção de leitura. Sua interpretação também se dá na relação entre o *interdiscurso* – a historicidade – e *intradiscurso* – que se dará através das formas, angulações e cores –.

O segundo momento da análise se direcionará ao *Enlaces Español para Jóvenes Brasileños* (LD2). Neste livro, selecionamos para análise o capítulo 7 – *Por qué decir no*, cuja temática é o uso das drogas e a adicção. A eleição deste capítulo para análise se justifica pela produtividade de debruçarmo-nos sobre uma unidade que traga como temática central a discussão sobre as drogas. Entendemos que a análise desta temática pode ser produtiva por retomar uma discussão que, de acordo com Brites (2006, p.47), envolve uma prática de caráter *trans-histórico* por estar presente em todas as sociedades e culturas no decorrer de todos os contextos históricos e que, ainda assim, tem servido para abordagens conservadoras e autoritárias nas sociedades contemporâneas.

Tendo em vista a profundidade da discussão sobre as drogas e a delicadeza de tratar de uma temática que impõe o desafio do pré-construído proibicionista, nos parece produtiva a análise de como o LD traz a mediação dessa reflexão: há um trabalho parafrástico nas condições de produção de leitura proporcionadas pelo LD ou é possível considerarmos a ruptura na obviedade dos sentidos estabelecidos sobre o consumo de drogas?

Como dissemos, não nos detivemos à seleção do mesmo tema a ser abordado em ambos os livros, uma vez que nossa atenção está na construção dos elementos de reversibilidade que serão (ou não) proporcionados pelos LDs. É importante ressaltar que nossa análise se centra na busca pelos efeitos de sentidos entre os locutores (PÊCHEUX, 1975) e isso implica tratar do sentido não como informação que nasce no aqui-agora, mas como um processo permeado pela *historicidade*.

Admitir essa historicidade na constituição dos sentidos é reconhecer a repetibilidade como preexistente ao processo de enunciação (ORLANDI,2004, p.64), ou seja, o sujeito não inaugura sentidos, ele os retoma num movimento parafrástico. Ainda como base nas reflexões da autora, diremos que a inscrição no espaço do repetível se dá por meio da memória.

Entendemos, então, que a memória funciona como o meio pelo qual é feito o recorte do repetível no interdiscurso – o recorte possível ao sujeito inscrito em dada posição, identificando-se com dada FD –, o que funciona como um efeito de domesticação dos sentidos para o sujeito.

Assim, interessa-nos buscar marcas no *intradiscurso* – a sequência linguística – que revelarão o que foi tomado da ordem do repetível – o *interdiscurso* –, pondo em jogo a série de pré-construídos que assegura para o sujeito – afetado pelo sócio-histórico – a obviedade dos sentidos. Nosso interesse está em observar como os LDs trazem no intradiscurso materialidades que podem, a depender das filiações discursivas pelas quais o sujeito-autor está atravessado, proporcionar um trabalho voltado à reprodução parafrástica ou, indo por um caminho contrário, colocar em suspenso as relações de obviedade e quebrar com a linearidade do discurso, promovendo a ruptura do efeito de obviedade, assim, possibilitando o questionamento sobre de onde vem os dizeres sobre o objeto do discurso.

Buscando encontrar essas respostas, observaremos como ocorre a relação entre interdiscurso e memória no funcionamento do que é dito e o que é silenciado sobre as *artes* (LD1) e sobre as *drogas* (LD2) e como esse trabalho pode proporcionar ao sujeito-leitor a reprodução ou transformação dos sentidos. Interessa-nos, então, a relação entre os textos trabalhados e as propostas de atividades realizadas pelo LD visando mediar a leitura em questão. Com isso, objetivamos compreender se as condições de produção da leitura projetam um leitor-virtual que produz uma leitura voltada à reprodução dos sentidos sedimentados ou se é possível considerar uma mediação que valorize a reorganização dos saberes.

Uma das questões que direcionam a nossa análise sobre a mediação do LD toma por base as reflexões de Orlandi (1988) ao defender um trabalho pedagógico que vai além do modelo estrito com relação às leituras previstas. A autora ainda reitera que o fechamento da leitura a um esquema reprodutor imobiliza a possibilidade de que o sujeito-leitor possa instaurar-se enquanto tal, já que o "modelo" institucionalizado de leitura limita a viabilidade do sujeito fazer aquilo que já é uma tarefa de seu cotidiano: ler o mesmo texto de diferentes formas.

Deste modo, o caminho da contramão ao esquema reprodutor e autoritário de leitura seria o favorecimento de um trabalho que inclua como "componente das condições de

produção de leitura as *histórias das leituras* que abrangem o texto e o leitor conjuntamente"[57]. Ainda segundo a autora, a consequência teórica dessa abrangência seria a abertura a um trabalho que dá lugar à polissemia, o que se relaciona à própria natureza da linguagem: a multiplicidade de sentidos.

Compreendemos, então, essa abertura à polissemia quando a mediação do LD propõe um trabalho que aponta para as diferenças, para aquilo que sai da regularidade/obviedade dos sentidos já estabelecidos, ocasionando a reconfiguração dos saberes que eram próprios ao senso comum através da reversibilidade de lugares no discurso.

5.2.1 Os LDs em análise e suas condições de produção

O LD1 teve sua coleção aprovada pelo primeiro edital[58] PNLD de Língua Estrangeira Moderna – espanhol, em 2011, correspondente ao ciclo 2012. A referida coleção conta com três volumes para o ensino médio, cada LD acompanha um CD que complementa algumas atividades do livro. A estrutura gráfica e de organização das temáticas e atividades é comum a todos os livros da coleção. Em cada um dos oito capítulos distribuídos no LD1 há a a presença de seções que visam focar em trabalhos específico, são elas:

Página de abertura: título da unidade, texto inicial sobre a temática (imagem ou texto);

Para oír y compreender: atividades focadas na compreensão auditiva, geralmente composta por atividades de diálogo, sempre complementadas com o áudio do CD;

Algo de vocabulário: seção destinada ao trabalho com vocabulários através de atividades mais voltadas aos jogos de adivinhações, crucigramas, tabuleiros e etc.

Gramática básica: espaço para o trabalho mais estrutural da língua, geralmente detalhando o assunto em tabelas e propondo alguma atividade que consiste em completar espaços com a estrutura gramatical correspondente.

---

[57] ibid, p.46.

[58] Disponível em < https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio > Acesso em 13 de abril de 2019.

Leer y reaccionar: atividades a partir de textos, sempre com alguma questão que trata da tradução de trechos contidos no texto e sobre interpretação.

Aprende un poco más: traz temas um pouco mais aleatórios como horas, uso dos dicionários, expressões idiomáticas e até alguns assuntos que se aproximam um pouco do que é tratado na seção *gramática básica*.

Para leer y reflexionar: seção voltada às atividades que focam a compreensão leitora;

Para charlar y escribir: seção voltada ao trabalho com a comunicação oral. Geralmente, formada por atividades de perguntas e respostas a serem realizadas em duplas os trios.

Parece-nos relevante apontar que no texto de apresentação do livro há a ênfase sobre a defesa da aprendizagem da língua estrangeira como uma possibilidade de interagir com as diversas manifestações artístico-culturais hispânicas e ter acesso às outras possibilidades de viver e de expressar-se. Destacamos as palavras do próprio autor ao afirmar que "*Por ello, la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y* ***variadas manifestaciones, independientemente de la importancia económica del país del que se trate***" (MARTÍN, 2010, p.03, grifo nosso).

O texto de apresentação do LD2, por sua vez, também menciona a importância da aprendizagem de línguas como uma possibilidade de interagir com o mundo hispânico, sobretudo, no contexto brasileiro, já que dividimos raízes históricas, sociais e, diferentemente do texto no LD1, acrescenta o fator econômico como uma das motivações para ingressar nos estudos do universo hispânico. O LD2, provado pelo edital[59] PNLD 2014 – vigente no ciclo 2015 -2017 – , possui nove unidades por volume, assim como no LD1, cada unidade é dividida em seções temáticas nas quais são apresentados os conteúdos gramaticais, o trabalho com os gêneros discursivos, os temas culturais, etc. Abaixo, a divisão das seções:

Página de abertura: Título da unidade, imagem que aponta para o que será trabalhado , lista com objetivos a serem alcançados na unidade

Hablemos de: seção dedicada a atividades a partir de gêneros discursivos orais.

[59] Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em 13 de abril de 2019.

¡No es solo esto! Pode ser comparada à seção *aprende un poco más,* do LD1, já que não segue tanto o padrão das demais seções. De modo geral, há a recorrência com o trabalho de diferentes gêneros discursivos escritos.

¡Manos a la obra! Parte destinada ao trabalho com a parte mais estrutural da língua mediante textos.

En otras palabras… consiste em atividades que focam na análise, escrita ou reescrita de textos em diferentes gêneros textuais;

Como te decía… seção voltada ao trabalho com a comunicação oral. As atividades geralmente são baseadas em diálogos, dramatização de um texto ou leituras de tirinhas;

Nos… otros: parte destinada ao trabalho intercultural, trazendo a discussão sobre as diferenças regionais e sociais que permeiam os povos;

Así me veo: espaço para a autoavaliação dos alunos, ao final da unidade.

Após as discussões sobre a metologia deste trabalho e as condições de produção dos LDs, daremos início às análises do *corpus* em questão. É importante explicitar que nossa análise visa dialogar com elementos de ambos os LDs, não compartimentando as análises, mas pensando nas aproximações e distanciamentos sobre o modo como ambos mediam a produção da leitura.

5.3 ADENTRANDO NAS ANÁLISES

Iniciamos nossas análises através das reflexões sobre a importância das artes no contexto escolar por sua potencialidade de, através da *experiência* do sujeito-leitor com as obras, ser provocado a interrogar-se sobre suas próprias percepções sobre o mundo através do objeto artístico e admitir outras formas de relacionar-se com os saberes. Rampanelli & Lippmann (2013) defendem que a arte de cada cultura revela o modo de perceber e articular os valores dos indivíduos nas sociedades, além de solicitar os sentidos do indivíduo como uma porta de entrada para um olhar mais significativo para as questões sociais que envolvem a obra.

Refletir sobre materialidades que propiciam a abertura a novas formas de sentir e articular saberes interessa-nos, em especial, por direcionarmo-nos à discussão sobre a leitura como possibilidade de abertura à polissemia. Entendemos que a formação literária tem um importante papel nesse movimento de sair da lógica do fechamento de sentidos e ir rumo à plurissignificação do texto. A propósito disso, Bordini & Aguiar (1988, p.14) defendem que a obra literária proporciona a criação de "um mundo possível no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados", esse mundo é desenvolvido pelo leitor através da sua experiência.

Como já mencionado na seção em que tratamos da metodologia, essas reflexões em torno ao que o trabalho com o artístico evoca nos motivou a optar pela seleção do bloco de capítulos que tratam das artes como parte do nosso *corpus,* contudo, não nos restringiremos a essa temática presente no LD1. Buscamos analisar se efetivamente é possível considerar que na mediação da produção de leitura que o LD propõe há a possibilidade da reversibilidade de lugares no discurso. Como dissemos anteriormente, o foco da análise está na observação da construção dos espaços de ludicidade no trabalho que o LD propõe com a leitura.

Isto é, o cerne da nossa questão está na da proposta de produção da leitura mediada no LD e não especificamente na análise da temática que os capítulos selecionados para o *corpus* abordarão. É por isso que não nos restringimos a optar pela mesma temática dentro dos dois LDs em análise, mas, antes de tudo, buscamos em cada LD capítulos que nos proporcionem materialidades através das quais possamos lançar um olhar sobre o modo como a mediação proposta pelo material abre mais ou menos espaços para a ludicidade.

Considerando, portanto, o objeto de nosso interesse, entendemos que não há inconveniente em desdobrar uma mesma análise a esses dois LDs, ainda que através de diferentes temáticas, uma vez que interessa-nos olhar para o funcionamento da mediação do LD por meio de projeções que o sujeito-autor faz sobre o sujeito-leitor na construção das propostas de leituras. Interessa-nos, portanto, compreender como o LD estabelece a relação entre o enunciado, o compreendendo como um texto que configura uma unidade fechada em si mesmo ou como uma materialidade por meio da qual é possível ter acesso a outras possibilidades de significar e à reversibilidade de lugares no discurso.

Buscando chegar a essas respostas, iniciaremos nossas análises tomando quatro grupos de sequências discursivas que são exemplares de uma tentativa de trabalho com as obras de

diferentes expressões artísticas. Um desses conjuntos de SDs estará presente no LD2 e se trata de uma proposta de atividade que apresenta Guamán Poma de Ayala e Inca Garcilaso de La Vega com a finalidade de discutir sobre as origens do mate, da coca e do tabaco, as demais SDs estão localizadas no LD1.

O primeiro bloco de SDs em análise está localizado no capítulo *Arte*, e remete à atividade que visa a abordagem de artes não-elitizadas através do trabalho de Marcos Torres; no segundo grupo de SDs, está situada no LD2, se trata da atividade sobre o uso da coca e do tabaco no período dos primeiros colonizadores; no terceiro grupo de SDs propomos a análise do atividade a partir das sinopsis de filmes hispânicos e, finalizando a primeira parte das análises, no capítulo *La literatura y La Música*, tomaremos a atividade sobre o conto de Juan Rulfo.

5.3.1 Propostas de leitura nos LDs: entre a localização de informações e a interpretação

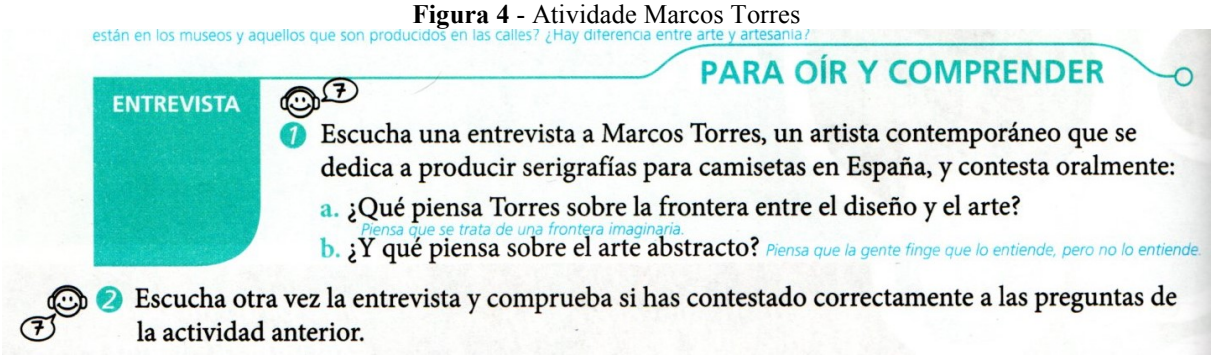
Como já mencionado na discussão sobre a organização dos LDs, o LD1 segue uma estrutura comum a todos os capítulos, trazendo a primeira atividade na sessão *Para oír y comprender,* espaço geralmente destinado a atividades baseadas em diálogos que devem ser acompanhados através do CD. A primeira atividade (LD1, p. 88) é baseada em uma entrevista[60] concedida pelo serigrafista Marcos Torres e disponibilizada aos alunos através do áudio e da transcrição. Na entrevista em questão, temos a defesa do artista sobre arte não apenas como o que é considerado intelectual, mas sobre o que se relaciona com o afetivo, defendendo que a arte pode ser acessível e popular. Neste primeiro momento da análise, partiremos para as SDs que contribuirão para a análise sobre o trabalho de mediação da leitura do texto:

SD1: El tema de este capítulo es arte. Te sugerimos que, antes de empezarlo, entables un debate con tus alumnos. Te proponemos algunas preguntas: ¿Qué es arte? ¿Qué determina si un objeto es artístico o no? ¿Quiénes evalúan la calidad de una obra artística? ¿Qué diferencias hay entre los objetos de arte que están en los museos y aquellos que son producidos en las calles? ¿Hay diferencia entre arte y artesanía?

[60] Todas as SDs analisadas terão o texto completo disponível na seção de anexos.

SD2:

Figura 4 - Atividade Marcos Torres



Fonte: LD1, p.88

SD3: 3. Contesta por escrito:

a. ¿Por qué Marcos Torres está contento con las camisetas que diseña? Porque cuando ve a alguien usando una de sus camisetas considera que la gente se siente identificada con algo suyo.

b. Se puede observar en las preguntas de la entrevistadora un tono de crítica en relación con el arte producido por Torres. Busca en el texto las palabras o expresiones que comprueban esta afirmación. Obra comercial, decorativa, frívola, producida en serie.

c. ¿Qué palabras o expresiones utiliza Torres para caracterizar a su producción artística? "Si por comercial se entiende que gusta y que se vende, pues, diría que [su producción artística] lo es. […] Si me baso en planteamientos artísticos, entonces, no es una obra comercial. Lo que pasa es que no es sesuda ni opaca."

SD4: 4. Ahora habla de ti: Respuestas personales.
a. ¿Produces algún tipo de arte? ¿Cuál?
b. ¿Estás de acuerdo con Torres cuando dice que el arte es más emocional que intelectual?
c. ¿Te parece que el arte es elitista? ¿Por qué?

Já neste início da análise, é importante situar que a seleção das SDs enumeradas é composta pelas orientações direcionadas ao professor – como é o caso da SD1 – e as atividades que estão em torno ao texto central na proposta da atividade. Como pode ser visto no anexo 2, temos a SD1 constituindo a orientação para que o professor dê início às reflexões sobre a temática ainda sem haver chegado ao texto da entrevista; a SD2 e a SD3, por sua vez, estão destinadas à compreensão do texto (o áudio e, em seguida, sua transcrição). Por fim, temos a sequência discursiva dedicada às "respostas pessoais".

Daremos atenção ao que já nos parece um padrão estabelecido quando olhamos para as SDs 1 e 4 e para as SDs 2 e 3. As SDs 2 e 3 formam as atividades que estão totalmente centradas no texto da entrevista com Marcos Torres – é importante frisar que estamos

apontando para "atividades centradas no texto" por sua restrição à superfície textual. Já as SDs 1 e 4 são voltadas às atividades podem levar o sujeito-leitor à construção de um olhar para a heterogeneidade no discurso, saindo da centralização da superfície do texto.

Nas SDs 2 e 3 há uma rigidez no trabalho com o texto de modo a colocar a reprodução das informações como parte inegociável no trabalho com a leitura, não considerando suas condições de produção. Entendemos a presença dessa rigidez na reprodução das informações pelo modo como a formulação dos enunciados aponta para uma suposta transparência da linguagem na relação com o dito por Marcos Torres. Essas questões podem ser evidenciadas na SD2 através da recorrência perguntas como "*¿Qué piensa Marcos Torres sobre la frontera entre el diseño y el arte?*" ou "*¿Qué piensa Marcos sobre el arte abstracto?*, seguidas das sugestões de respostas "*piensa que se trata de...*" e "*piensa que la gente finge...*", ou seja, temos um questionamento não sobre o que o artista *diz*, mas sobre o que ele *pensa*.

Assim, "*Qué piensa Torres sobre...*" ou "*Por qué Marcos Torres...*" são marcas que aparecem no intradiscurso para apontar para a leitura parafrástica como única aceitável. As marcas supracitadas funcionam como um recurso para limitar as referências à exterioridade do texto, mostrando o que é relevante: acessar, através de uma suposta "transparência da linguagem", o que Marcos Torres pensa. Esse efeito de transparência da linguagem e de "acesso" ao pensamento pelo dizer se mostra, por exemplo, na opção por *pensar* em lugar de *dizer*, e é reforçado, posteriormente, pelas opções de respostas sugeridas pelo LD como um trabalho de fechamento dos sentidos por meio da demarcação de respostas que estão estritamente voltadas a uma única possibilidade de leitura do texto e à interdição do olhar sobre sua exterioridade nas SDs 2 e 3.

Seria possível ter acesso a isso? Não seria mais produtiva uma discussão que objetive refletir sobre os efeitos de sentido que estão em jogo através das diferentes posições dos envolvidos na enunciação?

Não estamos, com essa análise, tomando a leitura parafrástica como algo negativo, já que há uma necessidade da leitura parafrástica para a compreensão do dito, sobretudo, quando estamos lidando com uma atividade baseada em um texto oral, como na SD2. Assim, entendendemos que a leitura parafrástica não é algo negativo, desde que promova a abertura a outros lugares. No entanto, o que apontamos na SD2 é a reprodução do dito num espaço de literaridade.

É possível considerar que nas SDs 2 e 3 há o funcionamento do que Orlandi (1988, p.45) chama de leitura por autoridade, quando há uma única leitura prevista, isto é, uma única possibilidade que é nuclear e tomada como um modelo estrito. Nesse caso, "há um deslize entre a função crítica e a censura, ou melhor, desliza-se da crítica para a censura", sendo esse modelo estrito uma interdição da função sujeito-leitor, uma vez que não há espaço para a produção de leituras, senão o compromentimento com a proteção institucional da leitura. O trabalho proposto nas SDs 2 e 3 desautoriza o sujeito a assumir a função-leitor ao fechar qualquer possibilidade de inscrição do sujeito na rede de significantes, o que pode ser explicitado pela repetição da referência ao nome próprio do entrevistado como uma forma de marcar que tipo de leitura se espera do sujeito: o que interessa ao LD é se o sujeito-leitor é capaz de localizar a informação dada pelo artista.

Uma das questões centrais na entrevista é a provocação por parte da entrevistadora com relação à arte produzida por Marcos Torres. É perceptível que na SD3 há uma tentativa de trabalho com os diferentes lugares sociais assumidos pelos envolvidos no processo interlocutivo, no entanto, a proposta da atividade se limita a pedir que sejam mencionadas palavras que comprovem o tom de crítica da entrevistadora ao artista. Observemos o trecho da SD3: *Se puede observar en las preguntas de la entrevistadora un tono de crítica en relación con el arte producido por Torres. Busca en el texto las palabras o expresiones que comprueban esta afirmación.* *Obra comercial, decorativa, frívola, producida en serie.*

Nessa sequência, damos atenção, em primeiro lugar, ao fato de a mediação do sujeito-autor priorizar a localização do léxico com vistas a comprovar o que está sendo explicitado já no enunciado da questão – *se puede observar [...] un tono de crítica en relación con el arte producido por Torres* . Neste caso, não há sequer uma tentativa de promover espaços para que o sujeito-leitor construa, através das condições de produção da leitura, a atribuição de sentidos ao texto, uma vez que o enunciado já impõe esta leitura como óbvia, restando ao sujeito apenas a localização lexical que comprovará o que já está sendo dado pelo LD.

Com isso, estamos apontando para marcas que, apesar de sutis, mostram o lugar que o sujeito ocupa no discurso – aqui estamos referindo-nos à função de autoria ocupada pelo LD – . Isto é, estamos tratando de um sujeito que carrega consigo filiações históricas que colocam em jogo a interpelação ideológica, marca o lugar social por ele ocupado. Ao construir os enunciados que conduzem a produção da leitura sobre o texto de um modo, e não de outro, o

LD revela suas filiações, suas inscrições na forma-sujeito e o faz através da retomada de sentidos preexistentes (ORLANDI, 1988 p. 77). A mediação da produção de leitura sobre a entrevista de Torres poderia ser proposta em diferentes formulações as quais seriam reveladoras da forma-sujeito que faz retornar sentidos inscritos em dadas FDs.

Mais especificamente, diremos que a mediação do LD está intimamente relacionada à elaboração do enunciado, ou seja, relaciona-se com o modo como a construção do enunciado orienta/dirige/determina o trabalho de leitura – recordemos da discussão que fizemos sobre pensar/dizer –. Os enunciados das atividades são um *discurso sobre* o texto e *sobre a leitura*, assim, as formulações são o lugar da mediação, e funcionam como "filtros" de leitura.

Buscando elucidar essa questão, retornemos às discussões sobre a SD3: o enunciado que afirma a crítica/discriminação da entrevistadora sobre a arte de Torres e propõe ao sujeito-leitor a localização lexical como forma de comprovar o que o próprio LD põe como informação dada. Voltando-nos a essa questão, consideremos de modo hipotético sobre esta mesma atividade outra elaboração que apontasse para uma atividade que, em vez de dar ao sujeito-leitor a informação sobre a crítica feita à obra de Torres, o provocasse a refletir sobre o tom de voz ou o teor das palavras escolhidas pela entrevistadora para referir-se a suas obras. Isto é, a elaboração de uma atividade que provoca o sujeito-leitor apontando para o estranhamento com relação à postura da entrevistadora não é o mesmo que *entregar* ao leitor a informação e apenas pedir que ele localize as palavras que validam o que foi dado no enunciado.

Poderíamos, então, considerar que entre a prosposta do LD na SD3 e a proposta de trabalho tal como apontávamos – considerando o deslocamento da *resposta dada* para o *convite à reflexão* sobre marginalização das produções de Torres através da fala da entrevistadora – há o mesmo objetivo geral: a discussão sobre a elitização das artes. Contudo, há a necessidade de olhar para o modo como essa mediação será realizada, uma vez que podemos recair no lugar da manutenção de um trabalho de reprodução que aprisiona o sujeito-leitor a uma leitura autoritária e que o priva de passar da função-enunciador para sujeito-autor ou uma abertura que propõe o espaço para que o questionamento acerca dos lugares sociais ocupados pelos participantes do processo de interlocução e sobre as "escolhas" lexicais empregadas como marcas linguísticas que revelam relações de poder.

Entendemos que para considerarmos a abertura aos espaços de ludicidade no LD, há uma relação necessária com sua mediação na produção de leitura **polissêmica** e isso, por sua vez, implica na experiência da autoria, assim, temos a reversibilidade de lugares no discurso. Voltando à discussão sobre a SD3, diremos que não há abertura para um lugar de autoria numa atividade que impõe ao sujeito a única função de localizar o léxico que comprova a resposta que já está sendo explicitada pelo LD, ou seja, não há como considerar a possibilidade de reversibilidade de lugares no discurso através de uma proposta de produção de leitura estritamente parafrástica.

Por outro lado, como já sinalizamos no início das análises, é possível afirmar que os enunciados que formam as SDs em questão mantém um padrão que alterna entre a tentativa de limitar o sujeito-leitor a relacionar-se com o texto pela mera reprodução de partes explícitas – SDs 2 e 3 – e, em contrapartida, investir em espaços reservados às reflexões nas quais a história de leitura desse sujeito estaria autorizada pelo LD – o que veremos nas SDs 1 e 4 – . A presença das SDs 1 e 4, diferentemente das SDs anteriormente analisadas, não seguem a continuidade de um trabalho com a produção parafrástica e merece atenção um detalhe de grande relevância para nossa análise: as SDs que caminham para uma tentativa de romper com a reprodução do texto são partes direcionadas pelo LD ao trabalho com "respostas pessoais", ou seja, são atividades que estão às margens da proposta de trabalho com o texto. Retomemos, então, fragmentos das SDs 1 e 4 para seguirnos com a discussão:

SD1 - El tema de este capítulo es arte. Te sugerimos que, antes de empezarlo, entables un debate con tus alumnos. Te proponemos algunas preguntas: ¿*Qué es* arte? ¿Qué determina si un objeto es artístico o no? ¿Quiénes evalúan la calidad de una obra artística? ¿*Qué diferencias* hay entre los objetos de arte que están en los museos y aquellos que son producidos en las calles? ¿Hay diferencia entre arte y artesanía?

[…]. **SD4 - 4**. Ahora habla de ti: Respuestas personales. a. ¿Produces algún tipo de arte? ¿Cuál? b. ¿Estás de acuerdo con Torres cuando dice que el arte es más emocional que intelectual? c. ¿Te parece que el arte es elitista? ¿Por qué?

Apesar da SD1 configurar uma proposta que requer a mediação do professor nas reflexões que serão desenvolvidas, é certo que há uma diferença considerável se pensamos na relação entre esta SD e as sequências 2 e 3. Esta atividade, diferentemente das SDs anteriomente analisadas, solicita ao sujeito-leitor que mobilize as histórias de suas leituras,

ponha em jogo a relação entre os pré-construídos e reflita sobre o modo como a linguagem está permeada pelas relações de poder.

As perguntas propostas pelo LD para a mediação da discussão podem, potencialmente, proporcionar o questionamento do sujeito-leitor sobre a obviedade dos pré-construídos que chegam ao sujeito com o efeito de obviedade e passam a ser inquestionáveis. Jogar com a obviedade, apesar de parecer algo simples e de pouco efeito, pode resultar em reestruturações dos sentidos que estiveram sempre em manutenção parafrástica para o sujeito. Portanto, propor ao sujeito que ele pare para se questionar sobre *o que é, de onde vem, quem decide, quem avalia, qual a diferença*, pode ser uma abertura ao trabalho polissêmico, uma vez que o sujeito estará sendo exposto a outras possibilidades de (re)significar.

A SD4, por sua vez, apesar de se aproximar da SD1, tem a indicação de *resposta pessoal*, o que permite a liberdade do sujeito-leitor na relação entre as histórias das leituras que abarcam o texto e as histórias das leituras do leitor. Isto é, observamos que a SD4 se caracteriza pela proposta de atividade com o menor controle sobre os sentidos, o que pode ser visto através das perguntas que estão direcionadas ao sujeito-leitor "*¿Produces algún tipo de arte?", "¿estás de acuerdo con Torres cuando dice que [...]*?" ou "*¿Te parece que el arte es elitista?"*. Diferentemente do fragmento analisado na SD3, enunciados com a recorrência da referência ao nome próprio do artista como recurso para marcar a necessidade de leitura parafrástica como única aceitável, a SD4 propõe o movimento contrário: este é um espaço reservado para que o sujeito-leitor possa inscrever-se na função-autor e retomar suas histórias de leituras e apoderar-se do lugar que a ele está permitido.

No entanto, é importante trazer o seguinte questionamento: por que as atividades que estão centradas na interpretação do texto seguem um padrão de trabalho parafrástico e excludente da experiência de autoria do sujeito enquanto as atividades que proporcionam a experiência da leitura polissêmica encontram-se à margem do texto?

Com esse questionamento, apontamos para a observação de que parece haver um padrão que estabelece que as atividades de trabalho com as questões de "interpretação do texto" sejam fechadas à reprodução de partes explícitas na superfície do texto, enquanto as atividades que proprocionam a abertura à polissemia aparecem antes da apresentação do texto ou apenas depois de um esgotamento das atividades parafrásticas. Orlandi (2001, p. 60), ao retomar as reflexões de Pêcheux (1982), chama atenção para o fato de que o lugar da

interpretação é aquele em que um enunciado é exposto ao equívoco da língua, estando submetido ao risco de tornar-se outro, uma vez que há o outro nas sociedades e na história, logo, há a possibilidade de identificação, de transferência e, portanto, de interpretação.

Assim, o trabalho de interpretação de texto proposto nas SDs 2 e 3, por uma perspectiva discursiva, não seria compreendido como um gesto de interpretação, mas uma simples reprodução do que está posto na superfície do texto. É possível, através das SDs 1 e 4 fundamentar que há o desejo de um trabalho que aponta para a polissemia, no entanto, observamos que há um deslizamento – conforme as SDs 2 e 3 – ao trabalho da produção de leitura como localização de partes explícitas do texto. Com isso, diremos que as SDs analisadas funcionam como dois blocos que resultam em partes dissociadas no trabalho sobre o texto, isto é, não há uma mediação que direcione o movimento de e ir e vir sobre a leitura parafrástica e polissêmica, mas uma ausência de pontes que possibilitem esse caminho.

Essa separação pode ser percebida na diferença entre **1)** a construção das atividades nas SDs 2 e 3, quando há a recorrência de perguntas como "¿Qué piensa Marcos Torres...?" ou "¿Por qué Torres está...?" visando chegar à exaustividade de localização das informações mais relevantes do texto e; **2)** o direcionamento às reflexões que estão marcadas pelo LD nas SDs 1 e 4 como "respuestas personales", bem como as perguntas feitas em segunda pessoa como "*¿Estás de acuerdo com Torres cuando...?"* ou "*¿Te parece que ...?*" marcam explicitamente que, neste momento do trabalho, cabe ao sujeito-leitor colocar-se como autor e tomar a palavra.

Como dissemos, não nos parece problemática a presença de um trabalho que solicita a localização de informações no texto, mas entendemos que há um problema quando esse trabalho está centrado, por um lado, na *localização do dito* e o *retorno ao já* sabido e, por outro, tratamento de questões que se voltam às respostas pessoais do sujeito-leitor e acabam perdendo o direcionamento à crítica sobre alguns pontos que seriam bastante importantes para a produção da leitura. É assim que tornamos a fazer referência à ponte que media a passagem entre esses dois blocos de SDs.

Como exemplo, diremos que a questão central na atividade é a reflexão sobre a elitização das produções artísticas e um dos pontos primordiais para essa discussão seria não apenas sobre o que é arte, mas também se ela pode ser comercial. Esse é um ponto que entra

no enunciado da SD3, nas letras B[61] e C, e retorna na SD4 quando há a pergunta "*¿Te parece que el arte es elitista? ¿Por qué?*". Contudo, no percurso entre essas a SD3 e a SD4 parece se perder a discussão sobre a comercialização X exclusividade da arte, problematização bastante importante para a reflexão central: a marginalização das artes populares.

Ou seja, essa reflexão aparece nas SDs 2 e 3 de modo bastante engessado ao que está sendo dito/pensado pelo autor e, nas SDs 1 e 4 há uma abertura que apesar de ser bastante produtiva para o questionamento da temática geral – a arte e sua elitização ou marginalização – parece não mediar o resgate da reflexão sobre a *arte comercial X produção exclusiva* pela perspectiva do sujeito-leitor. Certamente, o professor, é claro, pode fazer essas pontes e produzir novas costuras para as atividades, no entanto, vale lembrar que o objetivo da nossa análise é ver o que se mostra pelo modo como a atividade é formulada. No decorrer das análises, observaremos se é possível apontar para uma recorrência de um mesmo padrão nas propostas de atividades de produção de leitura.

O LD2 (p. 117), por sua vez, ao discutir sobre o consumo das drogas na sessão *¡Y no solo eso!,* propõe um trabalho[62] voltado à discussão sobre as drogas e as origens da proibição. Para tanto, apresenta um texto sobre o consumo do mate, da coca e o tabaco no tempo dos primeiros colonizadores. Vejamos as SDs selecionadas para a análise:

SD5 - 3. El mate, la coca y el tabaco son plantas originarias de América con efecto estimulante. Sustancias derivadas de las dos últimas acabaron por transformarse en drogas de uso extendido en el mundo. Te proponemos una lectura sobre la hoja de coca en los tiempos de los primeros colonizadores.

SD6 - 4. Ahora contesta las preguntas.

a. ¿Quién consumía la coca cuando Pizarro llegó a América en 1530? La corte de los incas

b. ¿Por qué el autor del texto dice que, en un primer momento de la conquista el consumo de coca se democratizó? Porque el consumo dejó de ser únicamente un privilegio de la nobleza y se extendió a los demás.

---

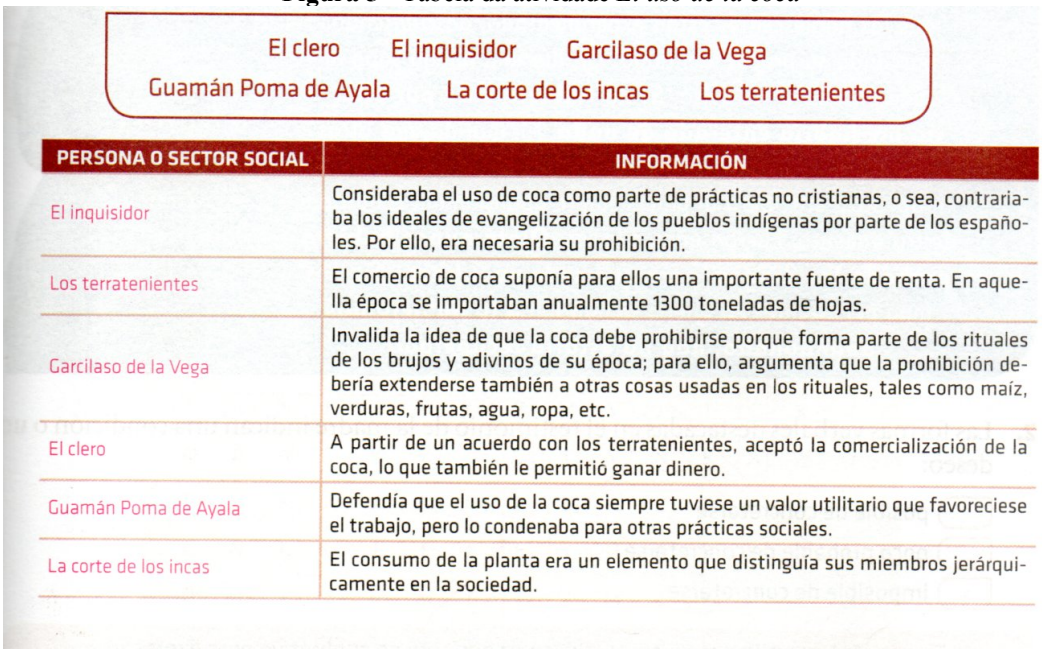
[61] Aqui, referimo-nos ao fato da desaprovação da arte como produto comercial recair como sugestão de resposta para a letra B e C da SD3, como pode ser visto em seguida: *b. Se puede observar en las preguntas de la entrevistadora un tono de crítica en relación con el arte producido por Torres. Busca en el texto las palabras o expresiones que comprueban esta afirmación. Obra comercial, decorativa, frívola, producida en serie.*
c. *¿Qué palabras o expresiones utiliza Torres para caracterizar a su producción artística? "Si por comercial se entiende que gusta y que se vende, pues, diría que [su producción artística] lo es. […] Si me baso en planteamientos artísticos, entonces, no es una obra comercial. Lo que pasa es que no es sesuda ni opaca."*

[62] A atividade pode ser consultada intregalmente no anexo.

c. ¿Qué les permitió a algunos españoles la democratización del consumo de coca? Ganar dinero con su comercio.

d. Durante el periodo descrito en el texto hubo acciones que promovieron o impidieron el uso de la coca, según los intereses de diversos sectores de las varias sociedades en que la hoja circulaba. Completa el cuadro indicando las personas o grupos sociales relacionados com cada información.

Figura 5 - Tabela da atividade *El uso de la coca*



El clero · El inquisidor · Garcilaso de la Vega · Guamán Poma de Ayala · La corte de los incas · Los terratenientes

PERSONA O SECTOR SOCIAL	INFORMACIÓN
El inquisidor	Consideraba el uso de coca como parte de prácticas no cristianas, o sea, contrariaba los ideales de evangelización de los pueblos indígenas por parte de los españoles. Por ello, era necesaria su prohibición.
Los terratenientes	El comercio de coca suponía para ellos una importante fuente de renta. En aquella época se importaban anualmente 1300 toneladas de hojas.
Garcilaso de la Vega	Invalida la idea de que la coca debe prohibirse porque forma parte de los rituales de los brujos y adivinos de su época; para ello, argumenta que la prohibición debería extenderse también a otras cosas usadas en los rituales, tales como maíz, verduras, frutas, agua, ropa, etc.
El clero	A partir de un acuerdo con los terratenientes, aceptó la comercialización de la coca, lo que también le permitió ganar dinero.
Guamán Poma de Ayala	Defendía que el uso de la coca siempre tuviese un valor utilitario que favoreciese el trabajo, pero lo condenaba para otras prácticas sociales.
La corte de los incas	El consumo de la planta era un elemento que distinguía sus miembros jerárquicamente en la sociedad.

Fonte: LD2, p. 117

SD7 - 5. Para fundamentar y respaldar los hechos y consideraciones expuestas, el autor recurre a dos citas de dos cronistas. Encuentra sus nombres en el texto y subrayálos.

SD8 - 6. Comenta con un/a compañero/a y luego comparte las consideraciones con el resto del grupo. Respuestas personales.

a. Considerando las informaciones actuales sobre el narcotráfico, ¿quién(es) crees que se favorece(n) con el consumo de los más diferentes tipos de drogas?

b. Las condiciones de consumo o comercio de drogas actuales tienen alguna semejanza con las del momento descrito en el texto? ¿Por qué?

Os recortes das SDs em questão foram retirados de uma atividade que, dentro do capítulo que discute sobre drogas e adicção, objetiva propor uma reflexão que aponta para a contextualização histórica do uso das substâncias. Tratar das origens históricas de um tema controverso como o do uso das drogas nos parece um caminho construtivo pela importância de que se ofereça ao sujeito-leitor o olhar sobre os temas transversais – a origem histórica, as

classes sociais que terá maior e/ou menor acesso ao seu uso, os riscos no abuso das substâncias lícitas e ilíticas, o uso medicinal de drogas ilícitas, etc.

Assim, entendemos que uma proposta que media a relação do sujeito-leitor por uma proposta não apenas da recuperação das informações históricas, mas também da *historicidade* dos *dizeres sobre o consumo das drogas* pode favorecer o acesso à leitura polissêmica através da desestabilização na regularidade dos sentidos. Contudo, ratificamos que a presença de dados históricos, por si só, não garante essa abertura. Considerar esse trabalho como uma mediação que potencialize a ruptura na reprodução de sentidos já estabelecidos sobre as drogas através de reflexões que partem do uso das ervas no tempo dos colonizadores requer um deslocamento da informação à reflexão sobre a memória social. Isto é, não reduzindo o trabalho de produção de leitura, como apontávamos na análise anterior, de modo a recair na localização do dito e o retorno ao já sabido. Essas são questões que buscaremos analisar a partir das SDs selecionadas.

A sessão *¡Y no solo esto!* é iniciada com a apresentação[63] de um autorretrato de Guamán Poma Ayala e de Inca Garcilaso de La Vega, ambos escritores peruanos; e, em seguida, um breve glossário com palavras que estarão presentes no texto da página seguinte. É após a apresentação dos retratos e do glossário que temos a SD6 precedendo o texto base a ser trabalhado na atividade.

O enunciado da SD5 entra como uma orientação que antecede o contato do sujeito-leitor com o texto da atividade em questão. O bloco das SDs em análise nos parece interessante pela descontinuação no uso de designações como *drogas* ou *drogados* quando se refere a seu uso no contexto histórico ao qual o LD quer remeter – as ervas no contexto dos primeiros colonizadores –, entretanto, faz esses termos retornarem quando retoma as reflexões sobre o uso das substâncias no contexto atual.

Guimarães (2005, p. 09) chama atenção para o fato de que a *designação* é a *significação* de um nome enquanto algo próprio das relações de linguagem que se dará com **relação à língua tomada na história**, ou seja, estamos considerando a **relação simbólica que constitui as formas de designar**. Ainda recorrendo às reflexões do autor[64], diremos que

[63] A análise da primeira parte da atividade com os autores peruanos será retomada na seção posterior: *A reinterpretação do já interpretado*.

[64] ibid, p.41

"As pessoas não são pessoas em si. O sentido constitui o mundo que povoamos. E o constitui enquanto produz identificações sociais que são o fundamento do funcionamento do indivíduo enquanto sujeito", o que aponta para o entendimento das formas de designar como simples palavras escolhidas pelo ser físico, mas por um sujeito que se inscreve na história.

Como dissemos, é notório que na seção *¡Y no solo eso!*, parte destinada às reflexões sobre o contexto histórico com relação às drogas, há uma relação desconforme com a designação recorrente nas demais seções do capítulo. Na SD6 temos, portanto, a presença do fragmento: "*El mate, la coca y el tabaco son* ***plantas originarias de América con efecto estimulante***", ou seja, o mate, a coca e o tabaco, quando há a referência a sua origem, já não são designadas como drogas, mas como plantas originárias. Na segunda parte da mesma SD há o complemento "*Sustancias derivadas de las dos últimas acabaron por transformarse en* ***drogas*** *de uso extendido en el mundo*". Percebe-se, então, que há marcas linguísticas apontando para a origem do uso – plantas originárias – e o uso no contexto da contemporaneidade: as drogas.

A SD5, por apresentar uma nova forma de designar – lembrando que estamos entendemos designação como um modo de apontar para a relação simbólica entre a língua e a história – instaura uma temporalidade que pode funcionar como a abertura à reestruturação dos sentidos. Saímos, aqui, do olhar da droga pela droga: um produto sintético, seus efeitos, sua destruição, etc. e passamos para a abertura à reestruturação dos saberes através da substituição da designação *drogas* por *plantas originárias de América con efecto estimulante*. É importante marcar que exceto na SD8, atividade destinada às reflexões atuais, há o apagamento da designação "drogas".

Entendemos que a substituição da designação *drogas* por *plantas originárias de América con efecto estimulante* ou, como em outras SDs, o uso da "coca" em lugar de "drogas" caracteriza o apagamento da designação que, em outras seções deste mesmo capítulo, mantinha uma recorrência para estruturar o pré-construído de nocividade e proibicionismo das substâncias. Este apagamento do termo "drogas" funciona como um efeito de *temporalização* do acontecimento que projeta sentidos de modo a recortar um passado memorável, isto é, possibilita a rememoração de enunciações, conforme Guimarães (2005, p.12).

Assim, diremos que a SD5 propõe, no intradiscurso, a marca da designação como um olhar para o fato de que a produção da leitura sobre as drogas deve levar em conta suas condições sócio-históricas, isto é, sobre no discurso há uma anterioridade que advém das relações sócio-históricas e reflete na língua.

Em seguida, temos na SD6 uma atividade dividida em quatro partes e que se desenvolve através da leitura parafrástica com vistas a trabalhar as informações fornecidas pelo texto. Temos, então, toda a SD6 num trabalho de localização de informações da superfície do texto, como pode ser observado em: **a**. *¿Quién consumía la coca* [...]? *La corte de los incas;*; **b**. *¿Por qué el autor del texto dice que […] el consumo de la coca se democratizó? Porque el consumo dejó de ser únicamente un privilegio…* ***c***. *¿Qué les permitió a algunos españoles la democratización del consumo de coca? Ganar dinero con su comercio.*

Os enunciados, do modo como estão formulados, focam no direcionamento do sujeito-leitor à localização de respostas que podem ser acessadas através de palavras-chave, como no caso da letra **a** que tem sua resposta explícita ao início do texto "*Cuando Pizarro topó con el império inca, em 1530, usar deliberalmente coca era um privilegio de* ***La Corte*** *[...]*". A letra **d**, ainda que apareça num formato diferente das questões anteriores, segue num padrão de encaixar as respostas previstas num modelo estrito, ou seja, ao leitor cabe a tarefa de descobrir a qual grupo social ou pessoa era dado certa função, sem, no entanto, uma proposta de leitura intertextual que permita ao sujeito-leitor o resgate das histórias das leituras do texto.

Como já temos dito desde a análise anterior, a atividade de leitura através da reprodução não está sendo entendida como um problema. Entendemos, assim como Orlandi (1988, p.45), que as leituras previstas entram como um dos constituintes das condições de produção da leitura, uma vez que é necessário dispor de uma mediação que considere a compreensão do dito na superfície do texto para que, então, sejam propostos os deslocamentos ao olhar sobre a exterioridade do texto.

Assim, entendemos que ao trazer um texto que apresenta outro contexto histórico, e, com isso, remete a papéis sociais com os quais o sujeito-leitor não está familiarizado torna necessário o trabalho parafrástico, uma vez que é nesse exercício que a mediação do LD tentará garantir que as informações sejam levadas em conta pelo sujeito-leitor. No entanto, interessa-nos, no processo de análise, observar se o trabalho parafrástico é apenas o ponto de partida e indica a abertura à polissemia ou se a atividade de reprodução é um fim em si

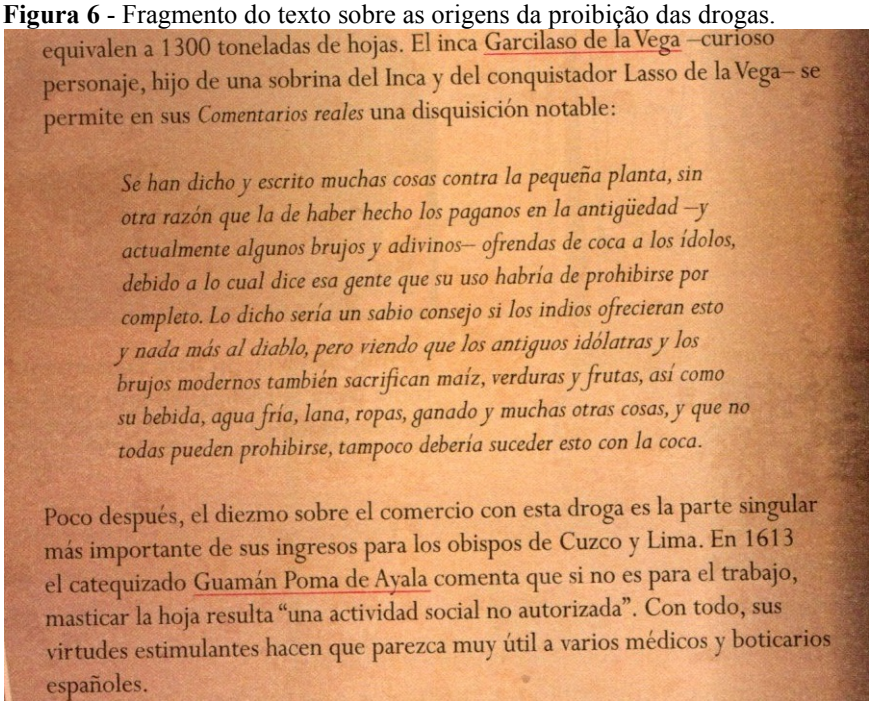
mesmo. Ou seja, buscamos entender se, apesar do LD buscar um trabalho de reprodução sobre o que está na superfície textual, esse trabalho é tensionado com informações que partem do texto para uma exterioridade que possibilita o questionamento sobre a obviedade dos sentidos, dos pré-construídos sobre as drogas ou se busca reafirmar o que já-lá.

A SD7[65], por sua vez, se resume à indicação de que o leitor encontre e sublinhe os nomes dos dois cronistas mencionados, como se pode ver: ***5***. *Para fundamentar y respaldar los hechos y consideraciones expuestas, el autor* ***recurre a dos citas*** *de dos cronistas*. ***Encuentra sus nombres*** *en el texto y* ***subrayálos***. O trabalho com esta parte do texto se reduz à localização dos nomes próprios de pessoa, entretanto, nos parece importante destacar que há muito a se perder no trabalho com a produção de leitura quando não são levadas em conta as questões trazidas no texto através da citação de Garcilaso de la Vega e do comentário atribuído a Guamán Poma de Ayala.

Isto é, estamos tratando de uma parte do texto que remete a questões fundamentais a serem trabalhadas na temática sobre as drogas: a origem do uso numa relação com as plantas, colheita e medicina no embate com discursos mais conservadores que já instauravam um olhar discriminatório sobre o uso dessas substâncias com efeitos estimulantes. Abaixo, destacamos o trecho do texto que traz as condiderações de Garcilaso e de Guamán sobre o uso da folha da coca.

[65] A SD7 é retomada na análise da seção 4.3.2., portanto, buscando orientá-lo(la) na leitura, informamos que nos pareceu pertinente abordar outros aspectos desta mesma atividade na seção seguinte.

Figura 6 - Fragmento do texto sobre as origens da proibição das drogas.



equivalen a 1300 toneladas de hojas. El inca Garcilaso de la Vega –curioso personaje, hijo de una sobrina del Inca y del conquistador Lasso de la Vega– se permite en sus *Comentarios reales* una disquisición notable:

Se han dicho y escrito muchas cosas contra la pequeña planta, sin otra razón que la de haber hecho los paganos en la antigüedad –y actualmente algunos brujos y adivinos– ofrendas de coca a los ídolos, debido a lo cual dice esa gente que su uso habría de prohibirse por completo. Lo dicho sería un sabio consejo si los indios ofrecieran esto y nada más al diablo, pero viendo que los antiguos idólatras y los brujos modernos también sacrifican maíz, verduras y frutas, así como su bebida, agua fría, lana, ropas, ganado y muchas otras cosas, y que no todas pueden prohibirse, tampoco debería suceder esto con la coca.

Poco después, el diezmo sobre el comercio con esta droga es la parte singular más importante de sus ingresos para los obispos de Cuzco y Lima. En 1613 el catequizado Guamán Poma de Ayala comenta que si no es para el trabajo, masticar la hoja resulta "una actividad social no autorizada". Con todo, sus virtudes estimulantes hacen que parezca muy útil a varios médicos y boticarios españoles.

Fonte: LD2, p.116

Como já discutido, a SD5 tem grande importância ao propor a designação *plantas originárias de América com efecto estimulante,* movimento que discursivamente implicará na relação com as origens do consumo. As expectativas a partir das sequências posteriores à análise da SD5 apontavam para o desenvolvimento de um trabalho de mediação com a leitura que proporcionasse a tensão entre o que já foi identificado como informação do texto – o trabalho proposto na SD6 – no embate com as questões que saem da superfície textual e partem para uma relação com sua exterioridade.

Ou seja, a SD5 nos parecia uma promessa de comprometimento com a promoção de reflexões que apontassem para uma tentativa de reestruturação dos pré-construídos no discurso sobre as drogas através do olhar sobre a historicidade e memória do dizer. Esse movimento, portanto, poderia partir do texto. No entanto, a proposta de mediação do LD para essa materialidade, além de ignorar a menção ao uso das substâncias das ervas para uso medicinal e as reflexões sobre o proibicionismo, se restringe a uma atividade de sublinhar nomes de cronistas.

Entendemos que a SD poderia, se trabalhada na sua relação com a dimensão discursiva do texto, evidenciar algo bastante relevante para a reflexão proposta no capítulo *Por qué decir no*: o eco de uma memória proibicionista que está presente nas discussões atuais sobre o consumo de drogas. Entendemos que os sentidos estabelecidos na sociedade se sedimentam

através das retomadas de circulações anteriores, ou seja, os sentidos não nascem da casualidade e tampouco são contemporâneos aos indivíduos, pelo contrário, são sempre anteriores ao indivíduo, assim como o sujeito o é.

Sem dúvidas, a temática das drogas é bastante delicada, sobretudo quando estamos lidando com um LD destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio em escolas públicas do Brasil. Entendendo esses desafios, tornamos a explicitar que o objetivo da nossa análise não está em analisar os discursos *sobre* as drogas ou sobre as artes, mas compreender como é proporcionado o trabalho de produção da leitura nos capítulos selecionados para análise, o que nos leva a observar se é possível apontar para uma maior abertura ou fechamento dos sentidos através da mediação proposta pelo LD.

Sendo assim, questionamos se esta unidade que tem por temática central o consumo das drogas oferece espaços que favoreçam a ruptura da obviedade de sentidos que envolvem o pré-construído ou se seu funcionamento trabalha na manutenção dos sentidos já regularizados. Como dissemos, o foco da nossa análise está nos enunciados propostos pelos LDs para o trabalho com o texto, pois entendemos que nele funciona a mediação do LD sobre a produção da leitura do sujeito-leitor.

Ainda sem encerrar a discussão sobre a SD7, parece-nos interessante a observação de que a sequência posterior, a SD8, que trata de uma atividade em formato de discussão a ser levada ao grande grupo, cujo tema central está no comércio de drogas ou o narcotráfico. A SD em questão, diferentemente das sequências anteriores, não conta com um gabarito concedido pelo LD, isto é, se trata de uma atividade de "respuestas personales".

Neste momento, já é possível apontar para aproximações no funcionamento entre o bloco de SDs analisadas anteriormente, no LD1, e este grupo de SDs em análise. Uma questão bastante central e comum às duas análises desenvolvidas até o momento é o modo como a mediação do LD – os enunciados que direcionam o trabalho da produção da leitura – propõe um jogo do "tudo ou nada" com relação ao texto. Isto é, temos um espaço destinado a atividades que trabalham a leitura parafrástica e se centram na localização de informações explícitas na superfície textual e, deste trabalho, há um salto a propostas de leituras que passam a não necessariamente estarem vinculadas ao texto. Diremos, então, que se pensamos nas duas atividades até então trabalhadas, temos a atividade de leitura parafrástica como o

núcleo do trabalho com a leitura, já as partes que apontam para uma abertura à polissemia seriam as margens.

Para melhor elucidar a afirmação anterior, retomemos, então, a SD7 e pensemos em como essa atividade, por ter o trabalho de leitura baseada na localização de informações, despreza as outras possibilidades que estariam mais próximas de uma produção de leitura polissêmica. Perguntamo-nos, portanto, se haveria algum tipo de incompatibilidade de se trabalhar com o embate entre a localização do dito e as reflexões sobre o modo como está sendo dito e quais efeitos de sentido perpassam as histórias das leituras que envolvem essa temática em questão. Entendemos que é absolutamente possível trabalhar a tensão entre atividades que apontem para a reprodução e a criatividade – ou seja, abertura a sentidos outros, sentidos que vão além dos já sedimentados –.

Com isso, diremos que a SD7 poderia, além da atividade de sublinhar os nomes dos autores, propor a reflexão sobre a relação que os comentários de Garcilaso e de Guamán podem estabelecer com as discussões atuais sobre a proibição ou restrição das drogas, sobretudo, no uso medicinal. Esse tipo de mediação, portanto, poderia abrir para o sujeito-leitor a possibilidade do acesso às reflexões que colocariam em jogo a existência histórica dos dizeres que chegam até nós através de retomadas que cristalizam os sentidos. Ou seja, o fragmento do texto em questão destaca a citação de Garcilaso de La Vega em contra-argumentação ao que se dizia sobre a necessidade de proibição da coca por sua possível relação com oferendas ao "diabo" e seu consumo atribuído aos bruxos.

Em sequência, há a referência ao comentário de Guamán Poma de Ayala quando relativiza o uso da folha coca ao afirmar que ao não se tratar de uso para o trabalho, seu consumo seria não-autorizado, no entanto, considera que seu uso seja relevante para fins medicinais ou farmacológicos. Com isso, questionamos o que motiva a escolha do trabalho do LD fechado à localização dos nomes dos autores em detrimento da mediação de um trabalho de leitura que proponha a reflexão sobre uma questão ainda atual: os diversos posicionamentos a favor ou contra o consumo das drogas ilícitas e o vínculo – seja ele atravessado pela ciência ou pela religião – com a origem histórica do dizer que retorna a nós através de uma memória que faz reverberar dizeres anteriores que se movimentam na repetição e transformação, sem deixar de se sustentar numa mesma *matriz dos sentidos*. O uso recreativo *versus* o uso medicinal das substâncias ilícitas é uma das questões desse texto que

data a citação de Guamán Ayala em 1613, contudo, essa não deixa de ser questão bastante atual em nossa sociedade e poderia ser levada em conta na medida em que o LD propusesse uma retomada[66] à discussão dessa questão.

Como discutimos nas reflexões sobre a teoria do discurso, memória e esquecimento se fundem e, como dito por Orlandi (2004, p 64), "Às vezes, lembrar é resistir e, às vezes, esquecer é resistir [...] memória e esquecimento estão irremediavelmente emaranhados". Diremos, então, que esse esquecimento é uma forma de resistência do LD que, em sua função de autoria, acredita ser a fonte do seu discurso, mas segue sendo sujeito atravessado pela ordem do ideológico.

O apagamento das reflexões sobre o proibicionismo nas citações de Garcilaso e Guamán decorre do *esquecimento* do LD sobre uma pauta que ao sujeito-autor – no caso, o LD – não está autorizado. Isto é, há um efeito próprio da interpelação ideológica sobre o LD que, apesar de função de autoria e do seu lugar social lhe garantir a voz de autoridade e discurso de verdade[67], sua mediação não deixa de estar afetada pelo funcionamento da FD na qual está inscrito. Como já discutido, a FD é entendida por nós como o filtro que regula aquilo que pode ser dito, aquilo que é aceitável (ou não) ser formulado por esse sujeito que enuncia. Apesar da SD5 nos apresentar uma tentativa de trabalho com a abertura à relação com sentidos outros que apontam para uma anterioridade, a SD7 nos mostra uma limitação que é dada pelo lugar através do qual o sujeito-autor está situado e seus limites, o que será desenvolvido na segunda parte da análise sobre o LD2.

Voltando à discussão sobre as SDs e suas relações com o trabalho de leitura viculado ao texto, chegamos à SD8: *6. Comenta con un/a compañero/a y luego comparte las consideraciones con el resto del grupo. Respuestas personales.* Assim como na SD4 (LD1), temos o funcionamento de uma atividade final que resulta numa quebra do padrão estabelecido sobre o trabalho com a produção da leitura sobre o texto. Isto é, comentávamos sobre a organização da mediação do LD sobre o texto como uma segregação entre *trabalho central* e suas *margens*: há, antes de tudo, um trabalho de leitura parafrástica que é produzido

[66] Tornamos a explicitar que não estamos apontando para a atuação do professor na mediação do texto simplesmente por uma questão de voltarmos nossa análise para a mediação do LD.

[67] Conforme as discussões de Grigoletto (1999, p.67), ao retormar as constribuições de Foucault (1979). Indicamos, ainda, que essa reflexão sobre o papel de autoridade do LD é desenvolvida ao início deste capítulo.

numa sequência bastante fechada, sem o espaço para intercalar com reflexões que apontem para uma abertura à exterioridade do texto ou à multiplicidade de sentidos.

Traçando um paralelo entre a SD8 e as análises já em desenvolvimento sobre o LD1, podemos afirmar o funcionamento não se distancia do que já tínhamos apontado nas outras SDs: um espaço que foge do parafrástico e ainda mantém certo vínculo com a temática do texto, contudo, não considera o trabalho com esse mesmo texto por uma perspectiva polissêmica. Com isso, reiteramos que quando apontamos para a possibilidade do leitor se assumir enquanto sujeito-leitor, estamos fazendo referência à possibilidade de recorrer às suas histórias das leituras, bem como as histórias das leituras do texto, no entanto, esse espaço para a assunção do sujeito à função de autoria nos parece problemático quando se pensa nas condições dadas para a reversibilidade deste lugar (ou não).

Vejamos as demais partes da SD8: ***a***. *Considerando las informaciones actuales sobre el narcotráfico, ¿quién(es) crees que se favorece(n) con el consumo de los más diferentes tipos de drogas?* ***b***. *Las condiciones de consumo o comercio de drogas actuales tienen alguna semejanza con las del momento descrito en el texto? ¿Por qué?*. Observemos, então, a quebra na linearidade da construção da SD8 em relação às anteriormente analisadas nesta mesma atividade: somente nesta SD há uma mediação visando estabelecer relações entre o que é trazido pelo texto e o que é vivido no momento atual, ou seja, a realidade na qual está inserido o sujeito-leitor passa a ser uma questão relevante a se trabalhar apenas no espaço de "respuestas personales".

Ainda assim, é importante pontuar que ao mesmo tempo em que as SDs anteriores propõem um trabalho demasiadamente fechado às informações do texto, a letra **a** da SD8, ao indicar que o sujeito-leitor faça considerações sobre o narcotráfico na atualidade e sobre quem se beneficia através dele, incide numa proposta que não dá bases para que o sujeito-leitor proponha essas considerações. Ou seja, os trabalhos com a SD6 e 7 dão uma direção totalmente dependente da localização de informações através de uma suposta literalidade com a leitura do texto, não cabendo ao sujeito-leitor assumir a função de autoria e mobilizar informações que saiam daquilo que está delimitado como leituras previstas na superfície do texto. Contudo, a atividade que propõe o trabalho de maior abertura às relações com a exterioridade segue outro extremo ao não dar ao sujeito-leitor condições para essa produção.

Diremos, então, que não há um laço que proponha o caminho entre o trabalho com o texto em uma relação de construção entre a historicidade no embate com as questões atuais. De fato, há a presença de um texto que traz informações históricas sobre as plantas originárias da América com efeito estimulante, assim com também há uma atividade final que propõe uma discussão sobre o narcotráfico e a quem interessa esse consumo. No entanto, o caminho de reflexão sobre estas questões não se constrói de modo processual e tampouco proporciona o embate entre o que está sendo dito no texto e o que se pode dizer com relação à sociedade – o olhar sobre as histórias das leituras do texto e sobre as histórias das leituras do sujeito-leitor. Com isso, diremos que trazer um texto que informa sobre um fato histórico não implica, necessariamente, em propor uma relação com a historicidade.

Como já discutimos na parte teórica, é a tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) que promove a ruptura à sedimentação institucional dos sentidos e possibilita a abertura à *criatividade* – compreendida como a abertura a outros sentidos que não os estabilizados –. Contudo, esse trabalho que promoverá a reestruturação dos sentidos deve ser proposto sempre no embate entre o *texto* e o *contexto social*, levando em conta o *ir-e-vir* das informações propostas pelo texto e aquilo o que se abre através das relações exteriores e intertextuais na produção da leitura.

É nesse sentido que voltamos à crítica sobre o que chamávamos do *jogo do tudo ou nada* na mediação proposta pelo LD através deste bloco de SDs analisadas: o processo de mediação se dá modo a, em maior parte da atividade, assegurar a leitura institucionalizada. Por outro lado, há a presença do espaço dedicado à atividade final da seção, uma proposta de desatar o que antes estava amarrado ao funcionamento autoritário. Não há, portanto, proposta intermediária entre o trabalho com relação ao dito pelo texto e as considerações com a exterioridade, o que há são dois momento distintos: o de aprisionamento e o da liberação.

Sentimos falta, nesse trabalho, de um movimento de passagem-relação mais efetiva entre o dito no texto e as relações com os saberes já construídos pelo leitor sobre o texto, no sentido de tensioná-los e reorganizá-los, produzindo um movimento de possa levar à construção da reorganização desse saberes. Com isso, queremos dizer que olhar para o texto implica também, no ponto de vista da AD, situá-lo na rede de discursos de que é parte.

É importante mencionar que apesar do capítulo tratar sobre as drogas, a atividade em questão é a primeira a propor a discussão sobre o narcotráfico e sobre as questões sociais na

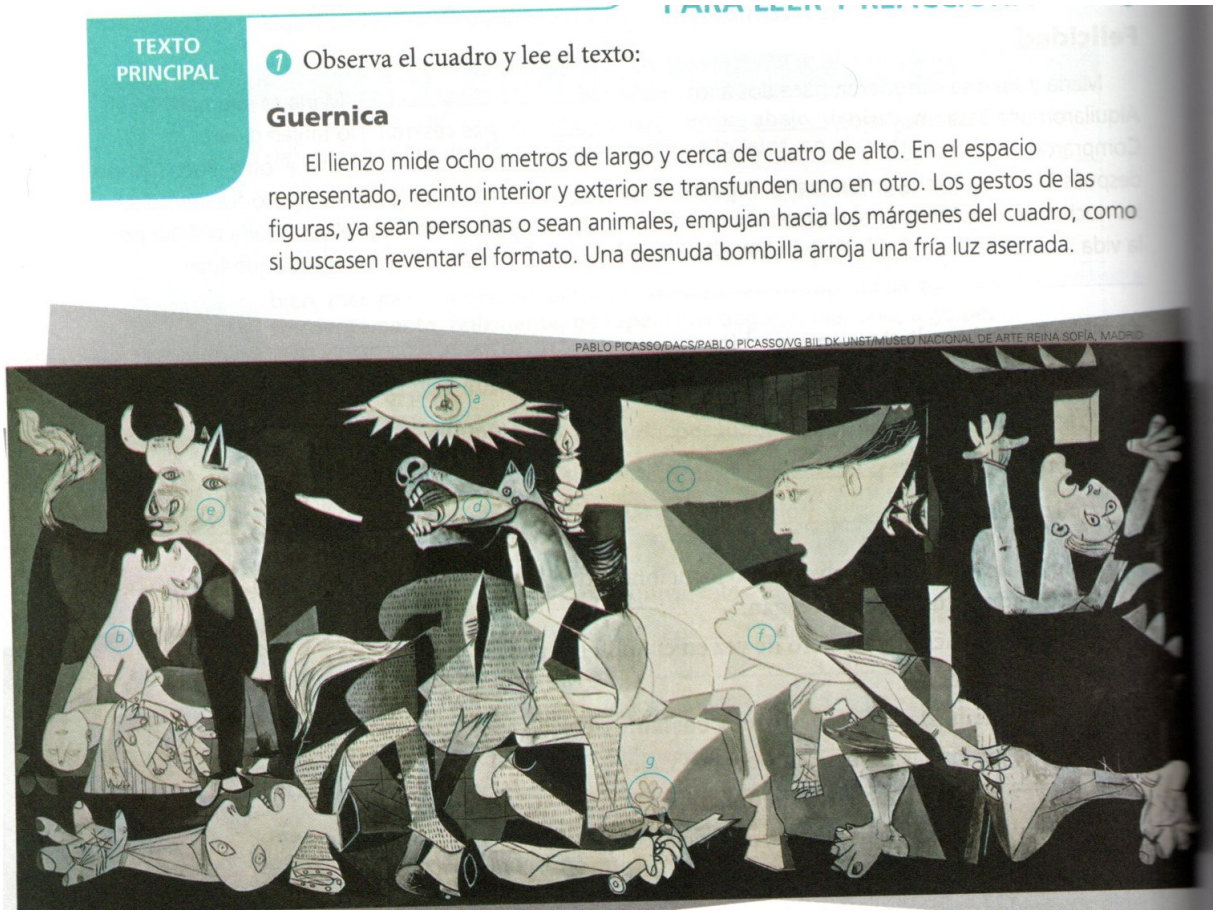
relação com o consumo e a comercialização das substâncias. Portanto, questionamos o desenvolvimento da SD8, uma vez que a proposta de atividade sobre o narcotráfico na atualidade, apesar de muito necessária, não fornece ao sujeito-leitor materialidades que contribuam para que ele possa inscrever-se nelas e assumir a função de autoria.

Com isso, não estamos afirmando que não seria possível a construção dessas respostas solicitadas no enunciado, tampouco, que o sujeito-leitor não tenha acesso a essas reflexões através do seu arquivo, no entanto, ententemos como necessária a construção dos elos entre a reflexão histórica – antes trabalhada como a compreensão literal de informações históricas – e as discussões sobre a drogadição e o tráfico no contexto atual. O trabalho com a discussão sobre o narcotráfico no contexto atual se resume a dois enunciados que não se apoiam em textos que apontem para a atualidade, ou seja, o pouco espaço dado a essa discussão, assim como a privação de um trabalho que proponha relações mais diretas com o texto, nos parece sintomático, uma vez que estamos tratando de um LD que funciona na centralização/valorização do efeito de literalidade do texto.

Voltando ao LD1, tomaremos mais uma atividade de leitura através de um bloco de sequências discursivas para analisar o trabalho de mediação do LD. A proposta é desenvolvida na seção *Para leer y reaccionar*. A atividade em questão retoma[68] a discussão sobre a obra *Guernica* através de um texto extraído do El País, bem como de uma imagem que reproduz a obra. O texto é dividido em duas partes: *Guernica*, espaço dedicado aos comentários sobre os detalhes da pintura, tais como o comprimento do quadro original e o efeito das cores, além de uma análise sobre e expressões e gestos das figuras. Em seguida, a parte *La historia de Guernica* traz um pouco das condições de produção da obra buscando relatar o interesse do artista em representar seu olhar sobre tamanha dor e destruição causada pelo ataque à pequena cidade de Guernica.

[68] Na seção 3.2 *A leitura como produção discursiva*, tomamos a capa de abertura do capítulo 4 (LD1), intitulado *¿Manda quien puede, obedece quien quiere?*, para discutir sobre o trabalho intertextual que Quino propõe através da retomada da Obra La Guernica. O capítulo do LD em questão não discutia sobre a obra La Guernica, apenas tratava das questões que faziam relação entre o título do capítulo e a relação hierárquica entre a patroa e a diarista, retomando a discussão sobre o classico de Picasso no capítulo 5.

Figura 7 - Guernica



Fonte: LD1, p.94

Após a exposição da obra e da continuação do texto, o LD propõe uma atividade com as seguintes questões:

SD9 - 2. Identifica en el cuadro: Respuestas señaladas en el cuadro.
a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
b. una mujer;
c. un largo brazo;
d. el caballo relichando herido;
e. la cabeza inmóvil del toro;
f. una joven de nalgas desnudas;
g. una flor

SD10 - 3. Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX. El espanto del pintor.

Entendemos como positiva a reprodução da obra juntamente a um texto que remete a suas condições de produção, uma vez que a união entre essas duas materialidades, a depender

do direcionamento do trabalho, pode proporcionar um caminho de reflexão sobre a arte como um registro do olhar do artista sobre um momento específico na produção de uma crítica social.

As atividades propostas pelo LD se dão em dois momentos: num trabalho de identificação lexical através da localização das palavras apontadas na atividade, ou seja, ao leitor é pedido que volte à imagem da obra para circular os objetos, pessoas, partes do corpo ou animais que estão sendo listados na atividade. SD9 - *2. Identifica en el cuadro: Respuestas señaladas en el cuadro. **a**. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada; **b**. una mujer; **c**. un largo brazo […].*

Na segunda parte da atividade, temos o seguinte enunciado: SD10 - 3. ***Según el texto**, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX. **El espanto del pintor**.* Após a atividade de localização, o encerramento da proposta de trabalho com a obra Guernica se fecha a uma questão centrada no que *o texto diz sobre* a causa do tão grande reconhecimento da obra de Picasso. Apesar da relevância de ambas as questões propostas pelo LD, por solicitar do sujeito-leitor o retorno ao que o é dito a respeito da obra, há uma grande lacuna no que diz respeito à experiência do sujeito-leitor no contato com a obra e com o que está sendo dito sobre a obra no texto.

Questionamo-nos, então, sobre o modo como esta proposta de atividade minimiza as questões que poderiam ser trabalhadas a partir do que o texto agrega. O trabalho desenvolvido atavés do texto jornalístico e do contato com a pintura recebe um direcionamento reduzido a uma fonte de dados sobre a obra e, mais uma vez, resulta no apagamento da experiência dos aprendizes com a produção artística. Ainda que a atividade disponha não apenas do texto jornalistico, mas também da reprodução da obra, o trabalho a partir destas materialidades segue rechaçando a experiência – no que diz respeito à subjetividade do sujeito – com tudo o que a arte poderia agregar ao sujeito-leitor. Com isso, podemos observar que a atividade se fecha a uma proposta de leitura parafrástica por não considerar uma mediação que leve em conta a potencialidade que a arte oferece para uma proposta voltada à *criatividade*[69] e à reversibilidade de lugares no discurso.

[69] Importante reiterar que não estamos tratando da criatividade como no senso comum, mas através do olhar que o dispositivo teórico da AD nos proporciona sobre esse conceito. Essa reflexão foi desenvolvida no capítulo 2.

Diremos, então, que resumir as reflexões sobre la Guernica à localização de informações nos parece um trabalho bastante redutor, visto que a SD9 pede a localização de vocabulário, enquanto a SD10 traz um enunciado baseado na literalidade do texto. Relembramos que na página de apresentação do LD há a menção sobre o objetivo do livro estar de não apenas em tratar de questões gramaticais, mas despertar o interesse por outras culturas, bem como outros modos de viver e de expressar-se (Martin, 2010, p.03).

Questionamo-nos sobre o que se perde quando um trabalho, sobretudo quando se trata de uma produção artística, é reduzido a uma única voz: a do próprio material didático. Como propor ao sujeito-leitor a reflexão sobre a importância da apreciação ao artístico se não os convidamos a experenciar essa sensação através da obra sobre a qual estamos discutindo? Como proporcionar formas de ressignificar o modo de ver o mundo se a reflexão não se extende às questões que estão ao nosso redor? Como mostrar que a arte deve ser acessível se partimos do princípio de que os estudantes não têm nada a dizer sobre ela?

Apresentar ao sujeito-leitor uma obra que retrata a dor diante da violência, além do caos e da impotência dos que encontram-se afetados e desolados pode ser um caminho de reversibilidade de lugares para o sujeito-leitor que através da obra de Picasso poderá reflitir sobre outros sentidos que não estavam postos e, através da produção da leitura da obra, proporcionam a abertura aos espaços de criatividade, e, portanto, de ludicidade.

Acreditamos que seja bastante produtivo, por exemplo, uma proposta que vise dar voz ao sujeito-leitor sobre as relações intertextuais desse texto com tantos outros que podem suscitar a relação entre a obra de Picasso e as formas de violência e caos presentes em nossa realidade. Com isso, diremos que experimentar esse lugar a partir do qual Picasso expressa o caos poderia ser uma oportunidade de trazer uma crítica à realidade do Brasil através dos traços do artista, ou seja, reverter o lugar de expectador e sentir-se autorizado a atuar como o artista agiria ocupando, ainda que provisoriamente, esta função-autor. É nesse sentido que defendemos o trabalho com os espaços de ludicidade no ensino de ELE: propondo a reflexão sobre um trabalho a partir do qual se proporcione um ganho na experiência que vai além do conhecimento formal da língua e da habilidade de classificar que determinados países, obras artísticas ou fatos históricos são parte do universo hispânico.

O trabalho que propomos com o acesso aos espaços de ludicidade está além da separação consciente e classificatória dos saberes, está muito mais voltado aos modos de

relacionar-se com esses saberes, com os modos de expressar-se e de significar sua própria existência, ou seja, é algo que afeta a subjetividade desse sujeito que está entre essas línguas e, portanto, entre esses lugares de (re)conhecer(se) no outro. Por isso, a importância do trabalho do LD com uma produção de leitura que aponte para a experiência do sujeito-leitor com as obras num processo através do qual haja a mediação do *dito* no texto agregado à proposta que ponha os sentidos em jogo por meio das relações com a *exterioridade* do texto.

5.3.2 A tarefa de reiterpretação do já interpretado [70]

A segunda parte da nossa análise se dedica a discutir se – e em que medida – é possível afirmar que os LDs proporcionam ao sujeito-leitor a experiência do contato com materialidades que ponham em jogo a abertura à experiência com os processos de significação ou se seu único trabalho é o de validar os sentidos já construídos pelo LD. A necessidade de abrir este espaço se deu por inquietações surgidas ainda no primeiro momento da análise quando era perceptível a construção de atividades baseadas na discussão sobre obras que, apesar de ser a temática central na discussão, não eram apresentadas ao sujeito-leitor.

Como dissemos, diante dessas inquiteações, buscamos responder através de nossas análises: 1) se o LD propõe uma aproximação dos aprendizes com as diversas formas de expressar-se artisticamente, como seu trabalho de mediação proporciona a apreciação estética das obras? 2)É possível considerar que há um experenciamento do sujeito-leitor com materialidades que apontam para a ruptura no efeito de obviedade dos pré-construídos – seja sobre artes ou sobre as drogas – ou estamos lidando apenas com a possibilidade de leitura parafrástica com base nas informações que um único texto fornece?

Iniciaremos nossas dicussões através da retomada do primeiro bloco de SDs em análise, cuja temática central da atividade está em torno ao questionamento sobre a elitização/marginalização no que se relaciona ao reconhecimento de produções artísticas através de Marcos Torres. No entanto, perguntamo-nos sobre como considerar que uma

[70] Com a "reinterpretação do já interpretado" estamos retomando uma crítica feita por Lajolo (2004) ao discutir sobre a leitura da literatura e os limites que são dados a sua interpretação.

proposta de trabalho que visa valorizar as artes marginalizadas, ao mesmo tempo em que discute sobre a importância da sua representatividade, apaga o espaço da experiência do sujeito-leitor com as obras do serigrafista.

É importante pontuar que no mesmo capítulo há a presença de obras de Picasso, Miró e Portinari, isto é, sobre esses artistas apreciados pela crítica há, em algum nível, a experiência com sua obra, o que não acontece no caso da arte de serigrafia. Como discutido na seção anterior, uma das marcas recorrentes no bloco de SDs que trata desta atividade consiste na discussão sobre a crítica da entrevistadora acerca do caráter comercial da obra de Torres. É importante mencionar que, de fato, o LD põe como um ponto importante o embate entre o artista e a entrevistadora na discussão sobre o que pode ser considerado se a serigrafia, por ser uma arte comercial – de peças não-exclusivas – teria o mesmo valor artístico de outras obras.

Com isso, diremos que, se por um lado, vemos na proposta de atividade através do texto uma tentativa de propor um caminho de reflexão sobre as artes enquanto produções artísticas por tudo aquilo o que evocam – sejam elas comerciais ou peças de museu –; por outro lado, é possível observar que há um deslizamento que leva o LD a recair naquilo o que ele mesmo está criticando através do apagamento da apreciação das obras no LD.

Sendo assim, consideramos que ao mesmo tempo em que o LD *diz* que é importante considerar a serigrafia como arte, ele nega toda essa construção da reflexão sobre o reconhecimento das artes populares quando, no funcionamento discursivo – considerando não somente o que se *diz*, mas também o que se *silencia* –, privilegia a experiência com determinado fazer artístico e apaga outros. Portanto, sobrepor um texto de interpretação da obra à experiência do sujeito-leitor com a produção artística resulta num trabalho bastante redutor e autoritário, distanciando-se do que compreendemos pelo funcionamento do lúdico.

Como dissemos, nossa compreensão sobre a ludicidade se dá como um movimento que ocorre através da ressignificação/reestruturação dos sentidos, o que implica na identificação do sujeito com saberes que se inscrevem nessa língua e fazem referência aos distintos modos de compreender e se relacionar com a arte e sua apreciação. Deste modo, ao negar o contato do sujeito-leitor com a obra há uma limitação daquilo o que é próprio da experiência com a arte: a capacidade de ser afetado pela obra, de ser capturado por aquilo que se relaciona a sua estética. Essa experiência, portanto, é bastante diferente do contato com um

texto sobre a obra que, do nosso ponto de vista, configura o trabalho de reinterpretação do que já foi interpretado pelo autor do texto.

Em seguida, trataremos do bloco de SDs que poderia estar localizado na seção anterior, mas optamos por mantê-lo nesta parte sem deixar de remeter às questões que seriam próprias das análises sobre a proposta da produção de leitura, visando observar se é possível considerar espaços de reversibilidade no discurso. E, no que concerne ao objetivo desta seção, deslocamos a atividade para este espaço por se tratar de um trabalho sobre o conto de Juan Rulfo, desta forma, nos parece importante que a análise esteja voltada às considerações sobre a experiência (ou não) com o texto literário.

As SDs que estarão em análise compõem a primeira atividade[71] do capítulo 7, intitulado *La literatura y la música.* Em especial, o título do capítulo nos chama atenção por parecer uma promessa de reflexões sobre a aproximação entre as experiências com o artístico e o literário. O capítulo faz referência a nomes como Juan Rulfo, Eduardo Galeano, Ruben Rada e Mario Vargas Llosa, entretanto, nossa questão não está em saber se há a presença de grandes referências da literatura e da música, mas em analisar como esse trabalho é desenvolvido.

A atividade em quesão se desenvolve na seção *Para oír y comprender*, logo após a página de abertura, e se inicia com uma atividade baseada no diálogo entre dois jovens sobre o conto *¡Diles que no me maten!*, de Juan Rulfo. A atividade segue o mesmo padrão já estabelecido para a seção, assim, há a indicação de que o sujeito-leitor ouça o áudio para responder às primeiras perguntas e, posteriormente, repita o áudio e escute acompanhando a leitura da transcrição. Em seguida, deve responder a três perguntas cujas respostas estão centradas na localização de informações explícitas no texto. Vejamos o bloco de SDs que compõe a mediação do LD sobre a proposta de produção de leitura:

SD11: *Un gran maestro ha dicho que a través de la música y de la literatura accedemos a un mundo artificialmente organizado y que eso contribuye sustancialmente para el equilibrio de la caótica existencia humana.*

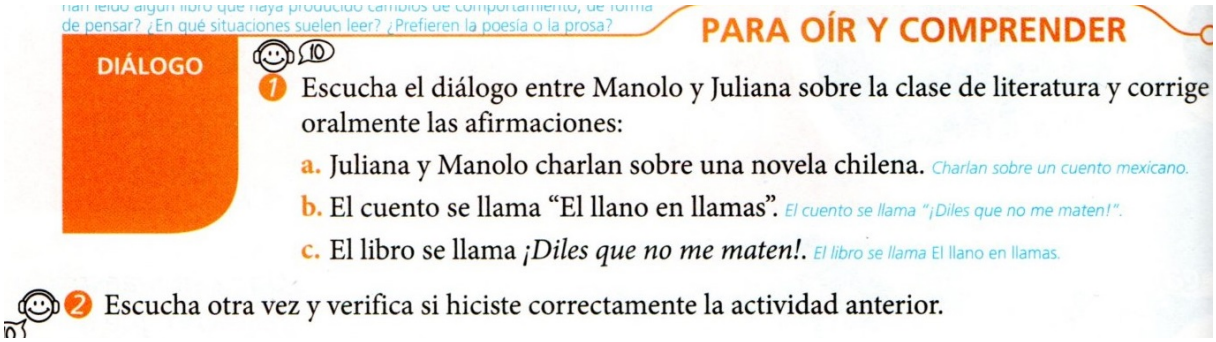
La cita de la página anterior es del crítico y profesor brasileño Antonio Candido de Melo e Souza. Antes de empezar el capítulo, pregúntales a tus alumnos si consideran que la literatura y la música son importantes para su equilíbro emocional. ¿Qué tipo de músicas

[71] Disponível na seção de anexos.

suelen escuchar? ¿Qué consideran más importante en una canción: la letra o la melodía? ¿En qué situaciones sueles escuchar música? ¿La literatura tiene la misma importancia que la música? ¿Ya han leído algún libro que haya producido cambios de comportamiento, de forma de pensar? ¿En qué situaciones suelen leer? ¿Prefieren la poesía o la prosa?

SD12:

Figura 8 - Fragmento da atividade *¡Diles que no me maten!*



Fonte: LD1, p.120

SD13: 3. Contesta por escrito:

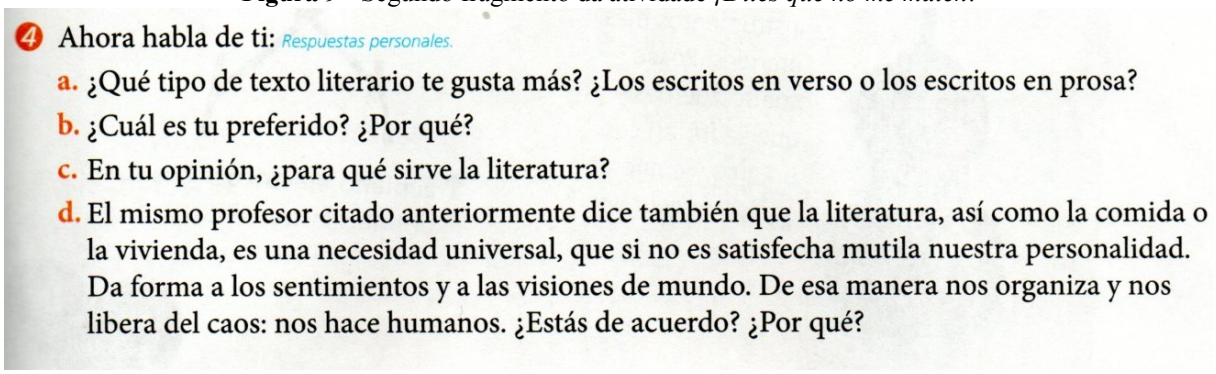
a. Según Manolo, ¿cómo está compuesto el cuento "¡Diles que no me maten!"? El cuento está compuesto por dos historias. Una en que se describe la desesperación del protagonista y la otra en la que el protagonista cuenta una historia antigua, determinante de su existencia de miedo y angustia.

b. ¿Cuál es la opinión de Manolo sobre el cuento de Rulfo? A él le parece que es uno de los mejores cuentos escritos en lengua española.

c. ¿Qué tipo de texto literario prefiere Juliana? ¿Y Manolo? Juliana prefiere la poesía, pero también le gustan los cuentos . Manolo prefiere los textos en prosa.

SD14:

Figura 9 - Segundo fragmento da atividade *¡Diles que no me maten!*



Fonte: LD1, p.121

A SD11 tem início através de uma retomada do texto posto na *página de abertura* do capítulo, isto é, por ser a primeira atividade do capítulo a seção *Para oír y comprender* é

iniciada com uma orientação destinada ao professor sobre as reflexões propostas para a discussão. O contato com a citação de Antônio Cândido e com a orientação de perguntas ao sujeito-leitor apontam para um trabalho que parece estar voltado ao olhar para a obra literária a partir da experiência e fruição, uma vez que o texto de abertura do capítulo remete a que *a través de la música y de la literatura* ***accedemos a un mundo*** *artificialmente organizado*. A partir da referência ao acesso a um mundo artificialmente organizado, o que se espera do trabalho proposto pela mediação do LD é nada menos do que o acesso direto a esse mundo, mas, cabe a pergunta: o que seria esse mundo ao qual poderemos acessar?

Bordini & Aguiar (1993, p.15) discutem sobre a riqueza polissêmica da literatura por mobilizar mais intensamente e inteiramente um universo carregado de informações que o levam a "reexaminar sua própria visão da realidade concreta". Entendemos, então, que o trabalho com o literário é uma possibilidade de que o sujeito-leitor possa experenciar novos sentidos que vem para desestabilizar aquilo que já está posto na ordem que emite o efeito de obviedade dos sentidos. Dessa forma, o contato com a obra literária pode, potencialmente, favorecer a inscrição do sujeito-leitor nesse outro mundo de sentidos e facilitar a assunção à função-autor numa atividade que o permite tomar a palavra e enunciar na LE, diferentemente do que ocorre num trabalho de reprodução dos fragmentos do texto.

Da mesma forma, ainda na SD11, a orientação ao professor parece estar no mesmo caminho que o fragmento anterior por valorizar o debate sobre a apreciação das músicas e do literário, refletindo sobre o que essas expressões artísticas remetem e evocam ao sujeito-leitor, o que pode ser confirmado através da orientação a que se faça perguntas como*¿Ya han leído algún libro que haya producido cambios de comportamiento, de forma de pensar? ¿En qué situaciones suelen leer?* Ao apontar para livros que tenham modificado a forma de comportamento ou de pensamento, por que essa não poderia ser uma proposta que abarcasse a experiência da leitura em aula de ELE?

Ao observarmos a SD13, parece-nos curioso o modo como a atividade se dedica a discutir sobre a obra de Juan Rulfo, no entanto, não se pode considerar que o sujeito-leitor esteja implicado nessa discussão, já que não há qualquer mediação do LD que leve em conta a experiência do sujeito-leitor com a obra. Apesar disso, ao lado da transcrição do diálogo há uma sugestão de que o conto seja repassado ao grupo de alunos: "*Sugiéreles a tus alumnos que la lectura del cuento de Rulfo citado en el dialogo, '¡Diles que no me maten!'. Puedes*

encontrar una edición muy bien cuidada en Juan Rulfo, Toda Obra[...]." Ainda assim, não há como considerar que o LD aprecie o trabalho da produção da leitura do conto, já que não há sequer um enunciado que se direcione a experiência do sujeito-leitor com a obra.

O que temos é, basicamente, um diálogo sobre a experiência de um jovem que, ao ler o conto ¡*Diles que no me maten!*, se identifica com a obra e compartilha sua experiência de leitura, o que pode ser interessante quando pensamos que nessa atividade como um ponto de partida para que o sujeito-leitor também adentre numa discussão sobre suas preferências literárias. No entanto, é possível comprovar a recorrência de um trabalho que, ao propor a apresentação das obras, negligencia sua apreciação e, por sua vez, a experiência do sujeito com a multiplicidade de sentidos que o texto literário pode despertar. Estamos diante de uma proposta de atividade que, apesar de mencionar um relato de experiência de um estudante com o conto, parece não admitir que o sujeito-leitor também seja capaz de relacionar-se com o texto e construir suas próprias experiências.

Deste modo, entendemos que seria muito mais significativo um trabalho através do qual o sujeito-leitor , em vez de ter que responder à pergunta *¿Cuál es la opinión de Manolo sobre el cuento de Rulfo?*, estivesse diante do desafio de relatar suas próprias experiências com relação à apreciação da produção da leitura do conto: qual a opinião do sujeito-leitor sobre o texto; quais sentimentos o texto desperta; o que leva um homem a pedir que seu filho peça que os inimigos não matem seu pai.

Por que não tentar um trabalho através do qual os estudantes sejam incentivados a mergulhar no conto para se inserir na trama e pensar em finais alternativos para história? Há relações que podem ser estabelecidas entre a realidade descrita no conto e a realidade dos sertanejos no Brasil? É possível estabelecer relações entre a escrita de Juan Rulfo e escritores brasileiros?

Com essa inversão, estamos sugerindo desviar a centralidade da voz de autoridade do LD que parece estar regulando o que pode ser dito sobre a experiência literária através do conto. Assim, há a possibilidade de os estudantes estabelecerem relações entre seu repertório de leituras e as possibilidades de leituras do conto e, por fim, tenham a possibilidade de ver-se como Juvencio Nava, isto é, ser deslocado do seu próprio mundo e ter acesso a outros sentidos através da *criatividade*.

Esse seria um modo de promover ao sujeito-leitor que possa fazer da experiência com texto literário em LE uma oportunidade de experimentar, ainda que provisoriamente, um novo lugar a partir da construção de um saber sobre o mundo e as coisas. Ou seja, estamos tratando do movimento de *tomada da palavra* a partir do acesso a um universo com o qual o sujeito-leitor possa, mesmo que momentaneamente, brincar de ser o outro e , para tanto, estudar sobre este personagem para que na língua estrangeira ele possa, a partir do lugar do outro, experenciar outras formas de dizer.

É importante pontuar, ainda, que quando estamos trazendo à aula a leitura *sobre* a literatura, mas sem tornar possível aos alunos que eles se relacionem com as produções literárias, há, como afirma Oliveira (2013, p.87), a ratificação do imaginário da literatura como inacessível, lugar do rebuscamento e que só é acessível aos "sábios". A autora ainda defende a necessidade de que reflitamos sobre o fato de que todos os textos são opacos e não somente os literários, logo, apesar dos textos literários não oferecerem um caminho exato e de respostas dadas, não há como considerar que textos de qualquer outra natureza também não sigam essa mesma incerteza quanto ao seu processo de significação.

Com isso, além da autora discutir a necessidade de descontruir o imaginário da literatura como leitura inacessível, ainda chama atenção para a importância de um trabalho que vá muito além do olhar sobre o texto literário em aulas ELE como uma atividade de preecher brechas ou localizar informações explícitas. Assim, defendemos a necessidade de que no ensino de ELE sejam promovidos espaços de abertura à experiência do valor estético e discursivo através do texto literário, possibilitando um movimento de abertura à leitura e à reversibilidade de lugares.

É importante mencionar que apesar de termos na SD14 uma sequência que se direciona não à localização de informações sobre o texto, mas sobre a relação do sujeito-leitor com as experiências literárias, não há qualquer enunciado que o provoque a fazer a leitura do conto que central na atividade. Desta forma, entendemos que o trabalho proposto não é sobre a produção da leitura do conto de Juan Rulfo, mas o trabalho de reinterpretação do já interpretado por esse que expõe sua compreensão acerca da leitura.

É importante mencionar que ao relacionarmos a discussão sobre Juan Rulfo à atividade sobre Marcos Torres, ambas localizadas na seção *Para oír y comprender*, é perceptível o mesmo funcionamento. Nas duas atividades analisadas há um padrão não

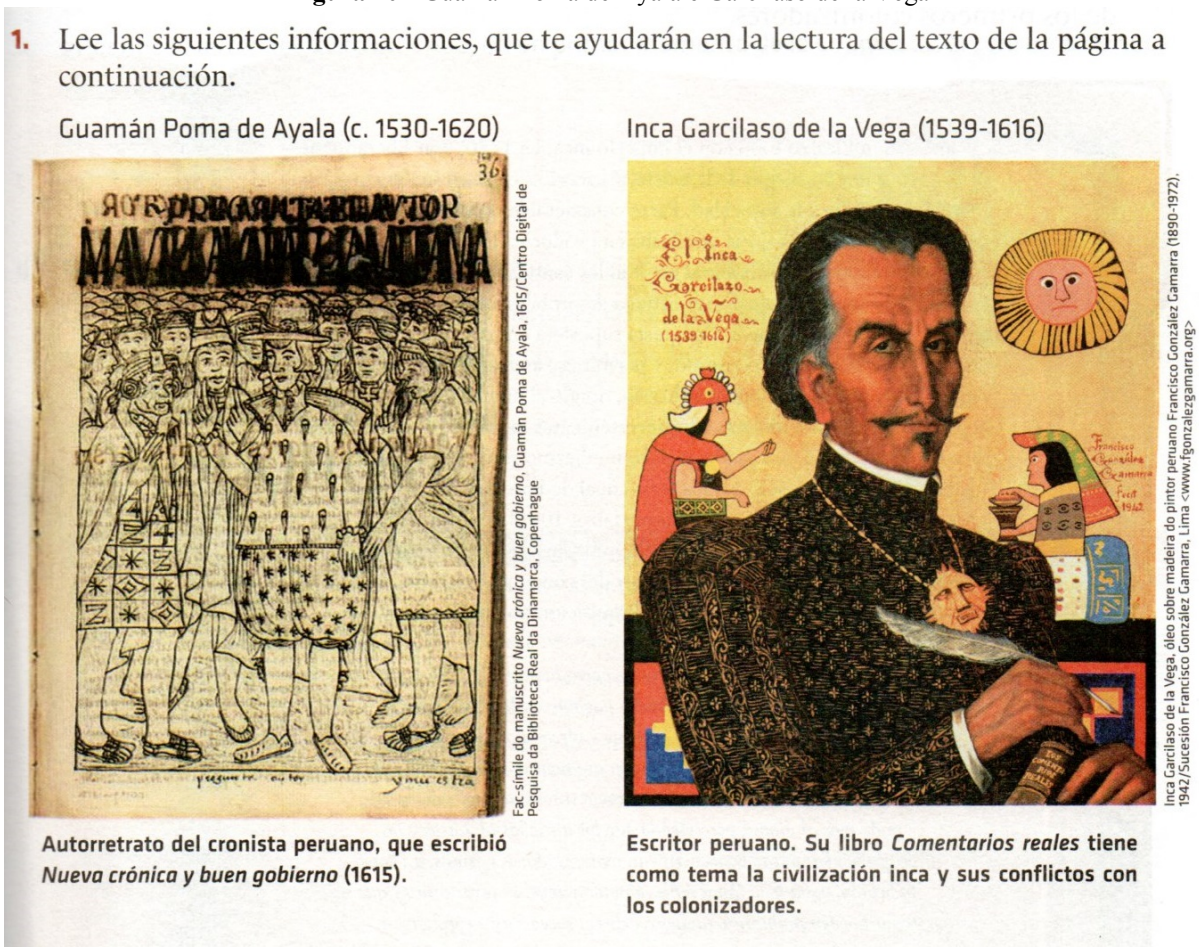
somente com relação à estrutura da seção, mas também percebe-se o apagamento do trabalho com as obras artística/literária, além de restringir todo o trabalho a um único diálogo que passa a ser a verdade estabelecida sobre a obra, já que os estudantes não tiveram contato suficiente com a produção artística para elaborar reflexões que rompam com a reprodução.

Com isso, percebe-se recorrência da valorização da voz de autoridade e saber único do LD em detrimento da experiência de ressignificação do aluno, já que o LD, através da restrição a um único texto que aponta para uma única possibilidade de leitura, substitui o experenciamento do aluno sobre as obras, conduzindo os aprendizes a uma experiência de reprodução. Com relação ao enunciados da SD14, podemos considerar que, assim como na atividade sobre Marcos Torres, trazer questionamentos voltados às experiências do sujeito-leitor com as produções é um trabalho interessante por propor a discussão sobre as práticas de leituras do sujeito-leitor. Este tipo de discussão é uma possibilidade de aproximar à realidade da sala de aula os interesses particulares dos leitores e valorizar as produções com as quais eles têm contato, proporcionando relações com referências de produções hispânicas que podem ser agregadas a sua lista de leituras.

Retornando ao **LD2**, retomaremos uma mesma atividade já analisada, mas considerando outros aspectos relevantes para nossas reflexões: a apresentação de obras da literatura ou de autores pelo simples dever de comunicar que é algo existente na história literária/artística sem, no entanto, comprometer-se com o direcionamento de um trabalho que torne essa presença relevante na atividade. Esse é o caso da atividade que, ao remeter ao contexto do uso das plantas com efeito estimulante que já eram consumidas nos tempos dos primeiros colonizadores, cita de modo inconsistente a o trabalho de Inca Garcilaso de la Vega e Guamán Poma de Ayala.

SD15:

Figura 10 - Guamán Poma de Ayala e Garcilaso de la Vega



Fonte: LD2, p.115

Observemos que antes mesmo da apresentação das imagens que remetem aos escritores, a SD15 expressa a motivação de trazer a referência a ambos: *Lee las siguientes* ***informaciones que te ayudarán en la lectura del texto*** *en la página a continuación*. Percebemos, então, que a presença da menção aos autores se justifica unicamente como um apoio para que o sujeito-leitor compreenda o texto que estará presente na página seguinte.

Recordemos, então, que o texto ao qual o enunciado se refere está presente na atividade já analisada através do bloco de SDs 5-8, cujo texto central para a atividade remete aos comentários de Garcilaso de la Vega e Guamán Poma de Ayala para expressar o posicionamento de duas figuras relevantes na literatura na história peruana. Contudo, a única função da breve apresentação dos escritores foi a de informar ao sujeito-leitor que ambas as pessoas citadas no texto principal da atividade eram cronistas e tiveram relevância no período

histórico ao qual o texto se referia. Isso pode ser confirmado quando voltamos à SD7[72], a sequência já discutida na primeira parte da análise: **SD7 - 5**. *Para fundamentar y respaldar los hechos y consideraciones expuestas, el autor recurre a* ***dos citas de dos cronistas***. ***Encuentra sus nombres en el texto y subrayálos***.

O que se pode observar é que ao trazer esse tipo de abordagem superficial, o LD apaga a relevância dessas figuras históricas e que fazem parte da memória de um povo, bem como sua obra ao trazê-los à atividade como uma informação adicional para a compreensão do texto. Diríamos, ainda, que a própria informação contida na SD15 sequer agrega contribuições significativas para a elaboração da atividade em sequeência, uma vez que não houve um trabalho efetivo com as citações dos autores apresentados, já que, como dissemos, a única parte da atividade que aponta para os Garcilaso e Guamán é a SD7 e esta se fecha ao trabalho de solicitar que sejam sublinhados os nomes dos escritores.

Com isso, voltamos a apontar para o que se perde quando o trabalho com uma obra/autor literário ou mesmo figuras relevantes para a história de um povo se reduz a um item acessório na construção de atividades que se comprometem apenas com a localização de partes explícitas na superfície textual. Diremos, então, que há uma perda quando damos lugar à informação histórica sem tentar prorpor espaços que possibilitem a inscrição do sujeito-leitor nos lugares de memória através de um trabalho que tensiona o *dito* no texto com as relações de exterioridade. Isto é, há muito a perder quando negamos uma mediação que leva em conta a referência aos distintos modos de compreender e se relacionar com aquele mesmo texto – seja ele artístico ou não – e pensar nas relações de poder que o envolvem, bem como promover o embate entre o dito e o não-dito, bem como as relações intertextuais que se podem resgatar através da materialidade trabalhada.

Izuel (2017, p.123), ao discutir sobre a abordagem do texto jornalístico em LDs de língua espanhola, traz considerações bastante pertinentes ao afirmar que o trabalho das coleções, aqui se inclui o LD2 da nossa análise, se movimentam em uma tentativa de buscar o elo entre a realidade do aluno brasileiro e a temática abordada nos textos de origem hispânica. Contudo, complementa afirmando que, de modo geral, esse trabalho com os textos não vai além das atividades que estão centradas na compreensão literal dos enunciados e de uma

[72] Este é o desenvolvimento da análise iniciada na seção anterior, portanto, se faz necessário a leitura das reflexões desenvolvidas em 4.3.1.

coincidência da problemática em questão, o que vem a corroborar com algumas considerações já ponderadas por nós no percurso das análises.

Ainda centrando nossa análise no **LD2**, daremos continuidade tratando de uma questão que não está focada nas artes, mas permanece situada no que temos chamado de *reinterpretação do já interpretado*. Como bastante discutido nas reflexões teóricas sobre a leitura e ludicidade, a grande questão de interesse para nossas análises está na compreensão de como ocorre a mediação do LD sobre a produção da leitura com relação às possibilidades de abertura à polissemia. Isto é, entendemos que através do questionamento dos pré-construídos que funcionam na estabilização dos sentidos – o efeito de obviedade – é possível considerar a abertura à polissemia, uma vez que o questionamento do efeito metonímico pode favorecer a reestruturação dos sentidos.

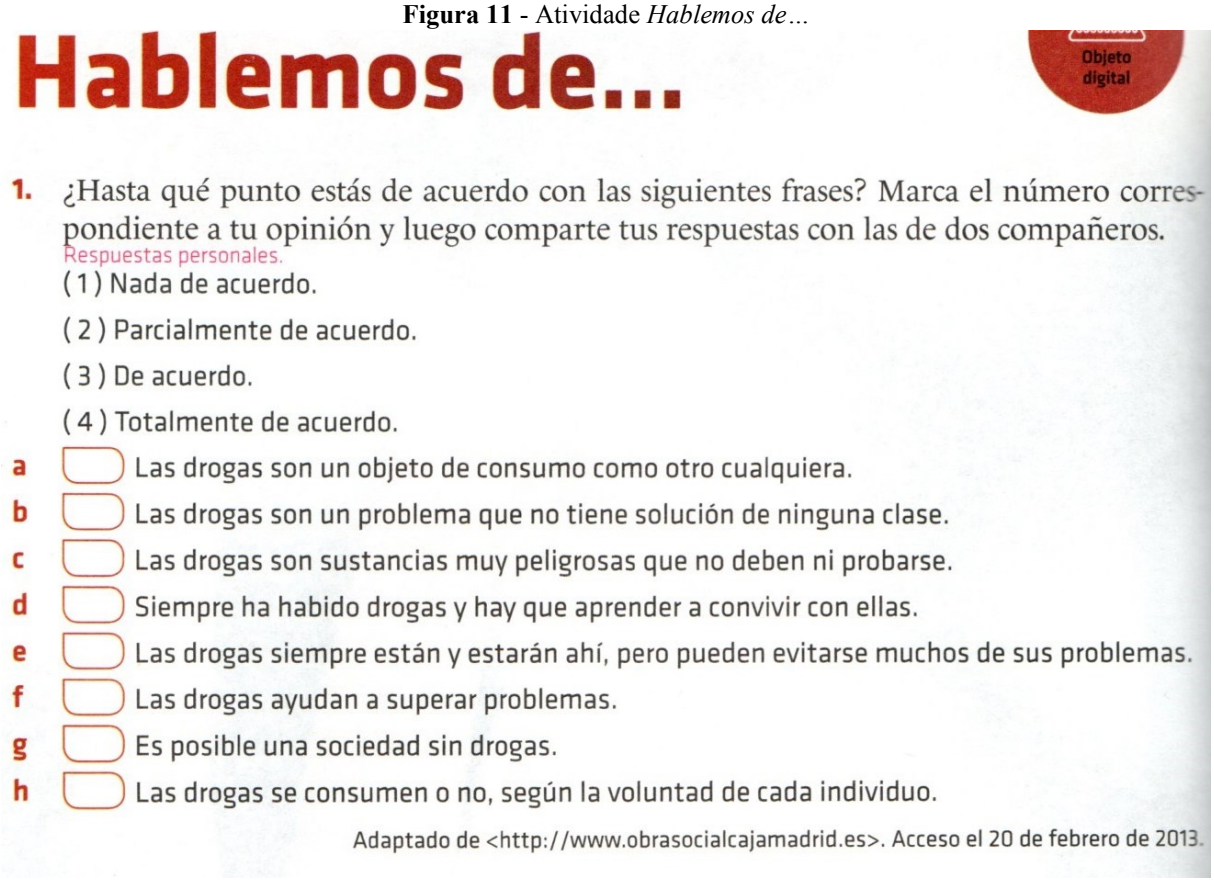
É através dessa reorganização de saberes que entendemos a abertura aos espaços de ludicidade, uma vez que a reorganização dos sentidos é o que promove a reversibilidade de lugares no discurso. Portanto, saindo um pouco das discussões que se centram nas artes[73], propomos sobre o LD2 um olhar sobre as condições de produção da leitura sobre as drogas visando compreender 1) se essa mediação proposta pelo livro apenas põe em circulação os sentidos já estabilizados, estabelecendo o trabalho de reinterpretação do já interpretado ou 2) se é possível considerar uma mediação que promove a abertura dos sentidos pré-construídos sobre as drogadição, dando espaço à leitura polissêmica e, assim, possibilitando a abertura aos espaços de reversibilidade no discurso.

A primeira questão que nos parece importante marcar é se o LD propõe uma discussão sobre *o que são as drogas*, isto é, se o tema central da discussão do capítulo *Por qué decir no* propõe atividades que informem e proponham reflexões sobre o que são drogas, também considerando as lícitas e seus danos à saúde e vida social ou se essa questão já está posta pelo LD como evidente ao sujeito-leitor. Para tanto, iniciaremos esta sequência de análises através das seguintes atividades propostas pelo capítulo:

[73] Até mesmo nas análises realizadas no LD2 – o capítulo que discute sobre drogas – as SDs (5 – 8 e 15) selecionadas neste material mantinham algum tipo de relação com as artes. Neste momento da análise, marcamos essa desvinculação e mantemos o comprometimento com o olhar sobre a mediação da produção de leitura sobre as drogas e os processos de significação.

SD16:

Figura 11 - Atividade *Hablemos de...*



Hablemos de...

Objeto digital

1. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes frases? Marca el número correspondiente a tu opinión y luego comparte tus respuestas con las de dos compañeros.

Respuestas personales.

(1) Nada de acuerdo.

(2) Parcialmente de acuerdo.

(3) De acuerdo.

(4) Totalmente de acuerdo.

a ☐ Las drogas son un objeto de consumo como otro cualquiera.

b ☐ Las drogas son un problema que no tiene solución de ninguna clase.

c ☐ Las drogas son sustancias muy peligrosas que no deben ni probarse.

d ☐ Siempre ha habido drogas y hay que aprender a convivir con ellas.

e ☐ Las drogas siempre están y estarán ahí, pero pueden evitarse muchos de sus problemas.

f ☐ Las drogas ayudan a superar problemas.

g ☐ Es posible una sociedad sin drogas.

h ☐ Las drogas se consumen o no, según la voluntad de cada individuo.

Adaptado de <http://www.obrasocialcajamadrid.es>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

Fonte: LD2, p. 112

SD17:

Figura 12 - Campanha contra o uso de drogas

2. Analiza esta imagen, extraída del folleto de una campaña española de prevención contra el uso de drogas, y responde a las preguntas.

a ¿De qué están compuestos los raíles?

De *cannabis* y cocaína.

b El folleto utiliza una metáfora para referirse a las drogas. ¿Cuál es y qué significa?

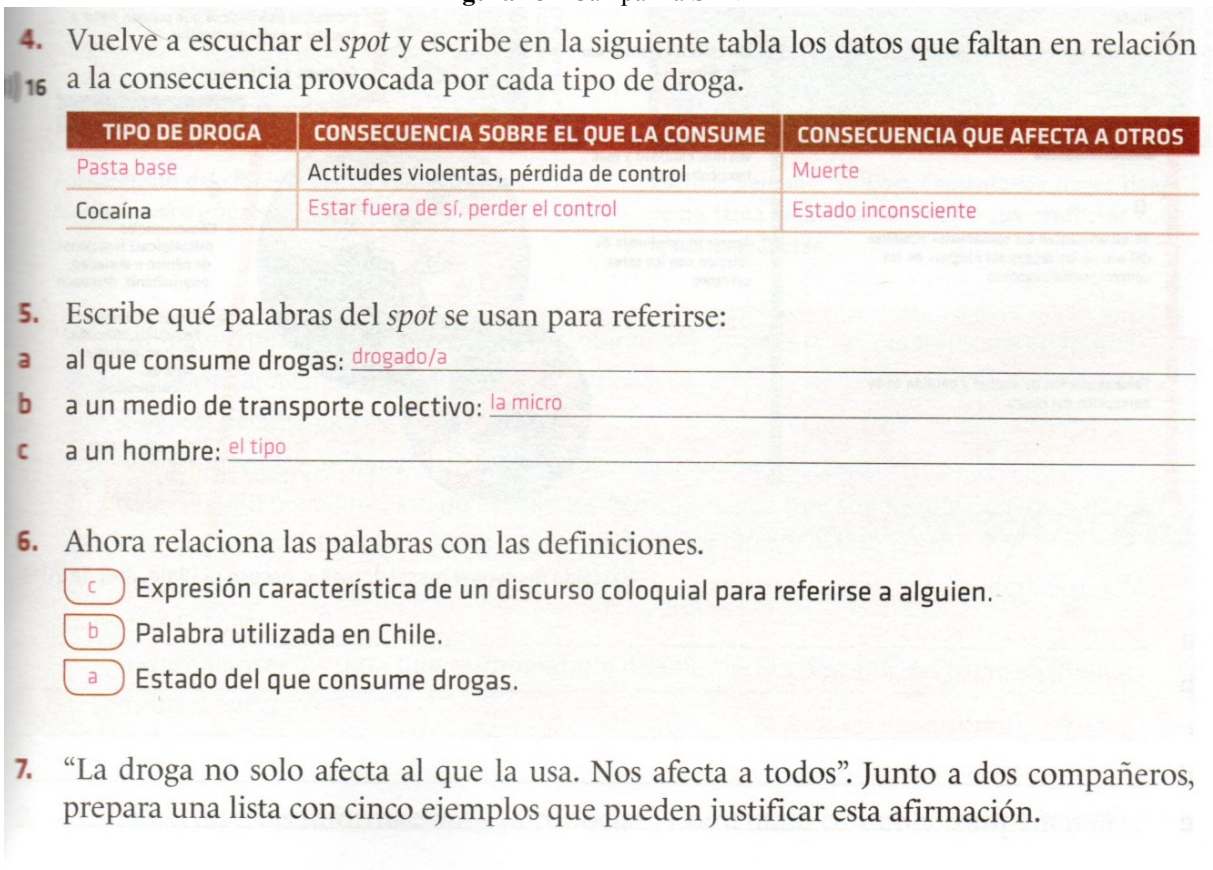
La droga como medio de transporte, ya que los efectos que produce son conocidos popularmente como *viaje*.

Extraído de <www.msssi.gob.es>. Acceso el 18 de abril de 2013.

Fonte: LD2, p.112

SD18:

Figura 13 - Campanha SENDA



4. Vuelve a escuchar el *spot* y escribe en la siguiente tabla los datos que faltan en relación a la consecuencia provocada por cada tipo de droga. 16

TIPO DE DROGA	CONSECUENCIA SOBRE EL QUE LA CONSUME	CONSECUENCIA QUE AFECTA A OTROS
Pasta base	Actitudes violentas, pérdida de control	Muerte
Cocaína	Estar fuera de sí, perder el control	Estado inconsciente

5. Escribe qué palabras del *spot* se usan para referirse:

a al que consume drogas: drogado/a

b a un medio de transporte colectivo: la micro

c a un hombre: el tipo

6. Ahora relaciona las palabras con las definiciones.

c Expresión característica de un discurso coloquial para referirse a alguien.

b Palabra utilizada en Chile.

a Estado del que consume drogas.

7. "La droga no solo afecta al que la usa. Nos afecta a todos". Junto a dos compañeros, prepara una lista con cinco ejemplos que pueden justificar esta afirmación.

Fonte: LD2, p.113

[74]**1. Mulher 1** – Aquí estoy: esperando la micro para irme a mi casa, aunque... voy a ser atropelada por una mujer que viene drogada. Perdió el control de su auto. Yo no consumo drogas, la que me está matando, sí.

2. Homem 1 - Este es mi negocio. Un negocio que no voy a poder adentrar más porque los jóvenes que vienen adentrando vienen drogados, andan violentos, como si no supieran lo que hacen. Yo no consumo pasta base,[som do pulsar do coração] pero los que está a punto disparar, sí.

3. Homem 2 - Yo no quiero pelear, pero el tipo que está atrás está drogado y jura que tenemos un problema: acaba de perder el control y está totalmente fuera de sí. No creo que quiera hacer lo que está haciendo. Yo no consumo cocaína, el que está a punto de dejarme inconsciente, sí. [Som de uma golpeada]

Locutor: La droga no afecta al que la usa, nos afecta a todos. Si conoces a alguien que la consume, ayúdalo a pedir ayuda. SENDA (Servicio Nacional de Drogas y Alcohol), Ministerio del Interior, Gobierno de Chile.

[74] Transcrição do áudio trabalhado na atividade da SD18 (4ª questão).

As SDs apresentadas não foram tomadas em ordem aleatória, se trata de uma sequência das primeiras atividades que dão a continuidade a um mesmo trabalho que visa introduzir a discussão sobre as drogas. O ponto de partida do trabalho com a temática, na SD16, é interessante por viabilizar no início das reflexões uma atividade de pré-leitura sobre o tema. Contudo, o que chama atenção no desenvolvimento da proposta – e se expande às SDs seguintes – é modo como se constrói o argumento sobre as drogas. Mais especificamente, essa atividade pode ser interessante se tem a proposta de, após o trabalho com essas proposições, promover um caminho que ofereça ao sujeito-leitor a mediação através de materialidade que possibilitem outras formas de compreensão sobre os dizeres que circulam sobre as drogas, os usuários de drogas e os temas transversais a essa discussão.

Desta forma, partir de uma atividade que propõe ao sujeito-leitor a o julgamento e discussão sobre pré-construídos que estão em circulação, como nos fragmentos *Las drogas son un objeto de consumo* ***como otro cualquiera****; Las drogas son un problema que* ***no tiene solución*** *y* ***no debe ni probarse*** ou *Las drogas se consumen o no,* ***según la voluntad*** *del individuo*, pode ser um ponto de partida interessante. No entanto, o trabalho de proporcionar condições de leituras através das quais o sujeito leitor possa ter acesso a materialidades que descontruam a cristalização dos estereótipos sobre as drogas e os usuários de drogas será a questão de interesse para nossa análise.

Desta forma, partimos da SD16 buscando compreender quais serão os próximos passos que darão continuidade a uma atividade que se inicia com a consulta sobre juízos de valor a respeito de pré-construídos como: o uso de drogas como experiência que se relaciona apenas com a vontade pessoal do indivíduo, as drogas serem ou não um objeto de consumo como qualquer outro ou mesmo as drogas enquanto um problema sem solução. Ou seja, interessa-nos analisar se a mediação do LD propõe um trabalho comprometido com a ressignificação desses pré-construídos, uma vez que esse seria o caminho de proporcionar a produção de leitura polissêmica e dar lugar à reversibilidade de lugares no discurso.

A atividade proposta em sequência, na SD17, está baseada numa campanha contra o uso de drogas ilícitas, cuja imagem do anúncio traz o enunciado: *Drogas. Hay trenes que es mejor* ***no coger***. O trabalho de mediação do LD sobre a essa atividade está centrado na discussão acerca da apropriação do anúncio sobre a metáfora das drogas enquanto uma viagem a qual não se aconselha seguir, o que recai numa relação parafrástica com algumas

das proposições da SD16, tais como Drogas. *Las drogas son un problema que* ***no tiene solución*** *y* ***no debe ni probarse;*** *Las drogas se consumen o no,* ***según la voluntad*** *del individuo; Las dogras son substancias substancias muy peligrosas que no* ***debe probarse****.*

A paráfrase pode ser evidenciada quando estabelecemos a relação entre os *trens que é melhor não ingressar* com **escolhas** que seriam próprias do indivíduo, portanto, caberia a ele *escolher* não seguir (não provar) em uma viagem perigosa, uma vez que não há garantias sobre a **solução** para esse problema. Tratar do uso das drogas *apenas* como escolha implica, portando, em negar que esta pauta esteja relacionada a um problema de saúde pública e que há temas transversais correlacionados ao uso da substância, o que recai na subjugação do usuário de drogas a alguém que deseja realizar um simples capricho e uma forma de igualar todos os públicos – como se não houvesse diferentes classes usando diferentes substâncias, além da própria condição psicológica do indivíduo que pode incidir no uso abusivo das drogas[75].

Somado a isso, consideramos que há uma lacuna muito significativa na ausência de uma discussão sobre *o que são as drogas,* e esse apagamento não está presente apenas no início das atividades, as SDs 16 e 17, mas durante todo o capítulo. Questionamo-nos, portanto, sobre as implicações do apagamento de textos que apontem para a conceituação das drogas, bem como reflexões sobre a diferença entre as drogas lícitas das ilícitas e no que resulta considerar ou não essas questões como fundamentais para as condições de produção da leitura em torno da temática.

Como possíveis respostas ao questionamento anterior, diremos que uma das principais implicações é proporcionar ao sujeito-leitor um trabalho que resulta na leitura parafrástica através da qual são reproduzidos estereótipos sobre as drogas e seus efeitos sobre o usuário, isto é, não há a autorização de que o sujeito-leitor recorra a sentidos outros que não os regularizados através dos pré-construídos que são reafirmados pelo LD. Como podemos ver na LD18, a atividade se afasta um pouco da discussão sobre as drogas ilícitas em seus efeitos e passa a discutir, mais especificamente, sobre os impactos na vida dos usuários. Para tanto, o LD recupera o estereótipo que funciona através do imaginário sobre o usuário de drogas como

[75] Essas considerações são feitas com base no documento intitulado *Drogas: cartilha sobre maconha, cocaína e inalantes*, distribuída pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, em 2011.

pessoa violenta e fora de si, como ser visto em toda LD18 e, sobretudo, nesta atividade que pode ser acompanhada por meio de fragmentos da transcrição[76] do áudio exposto abaixo:

1. Mulher 1 - *[...]Esperando la micro para irme a mi casa, aunque... voy a ser* ***atropelada por una*** *mujer que viene* ***drogada****. [...]****Yo no consumo drogas****,* ***la que me está matando, sí****.*

2. Homem 1 *- Este es mi negocio. Un negocio que no voy a poder atender más porque los jóvenes que vienen* ***entrando vienen drogados****,* ***andan violentos, como si no supieran lo que hacen****.* ***Yo no consumo pasta base****,[sonido de latidos]* ***pero los que están a punto disparar, sí****.*

3. Homem 2 – *[...]* ***acaba de perder el control y está totalmente fuera de sí****.* ***No creo que quiera hacer lo que está haciendo****.* ***Yo no consumo cocaína****,* ***el que está a punto de dejarme inconsciente, sí****.[Sonido de un golpe]*

Locutor: *La* ***droga no afecta al que la usa, nos afecta a todos****. Si conoces a* ***alguien que la consume****, ayúdalo a pedir ayuda. SENDA (Servicio Nacional de Drogas y Alcohol), Ministerio del Interior, Gobierno de Chile*.

Nas análises anteriores, nosso olhar estava centrado unicamente na construção dos enunciados da questão, visto que os textos eram reproduções de tomadas de outros espaços (textos jornalísticos, publicitários, etc.), no entanto, nos pareceu imprescindível, nesta SD, dispor da análise não apenas dos enunciados, mas também do texto em áudio. Ainda que nosso foco seja a construção dos enunciados propostos pelos LDs, o texto central da atividade proposta não deixa de ser uma escolha do LD sobre a condição de produção da leitura do sujeito. Além disso, passa a ser relevante para nossa análise a escolha desta materialidade (e não outra) por sua retomada de dizeres sobre o usuário de drogas ilícitas que resgatam e regularizam o funcionamento de imaginários que endossam o *estereótipo* do consumidor de substância ilícitas como pessoa sem qualquer produtividade na sociedade, violenta e entregue à criminalidade.

Observemos, então, que cada relato enfatiza que as pessoas atacadas não consomem a droga utilizada pela pessoa que comete o crime, além de também destacar um contrate moral ou sócio-econômico entre ambas envolvidas em cada relato. A atividade proposta através do preenchimento da tabela – para compreensão do dito do áudio – reforça aquilo o que já está sendo apontado no anúncio: o olhar sobre o usuário de drogas em situação através de efeito metonímico que produz a substituição da imagem do indivíduo pela droga, isto é, ele

[76] A transcrição foi por nós produzida como um meio de poder analisar não somente o enunciado proposto pelo LD, mas também para poder ter acesso discurso sobre os usuários de drogas ilícitas.

passa a ser resultado do efeito das drogas: um drogado. Aliás, "drogado" é a designação[77] proposta pela atividade da SD18.

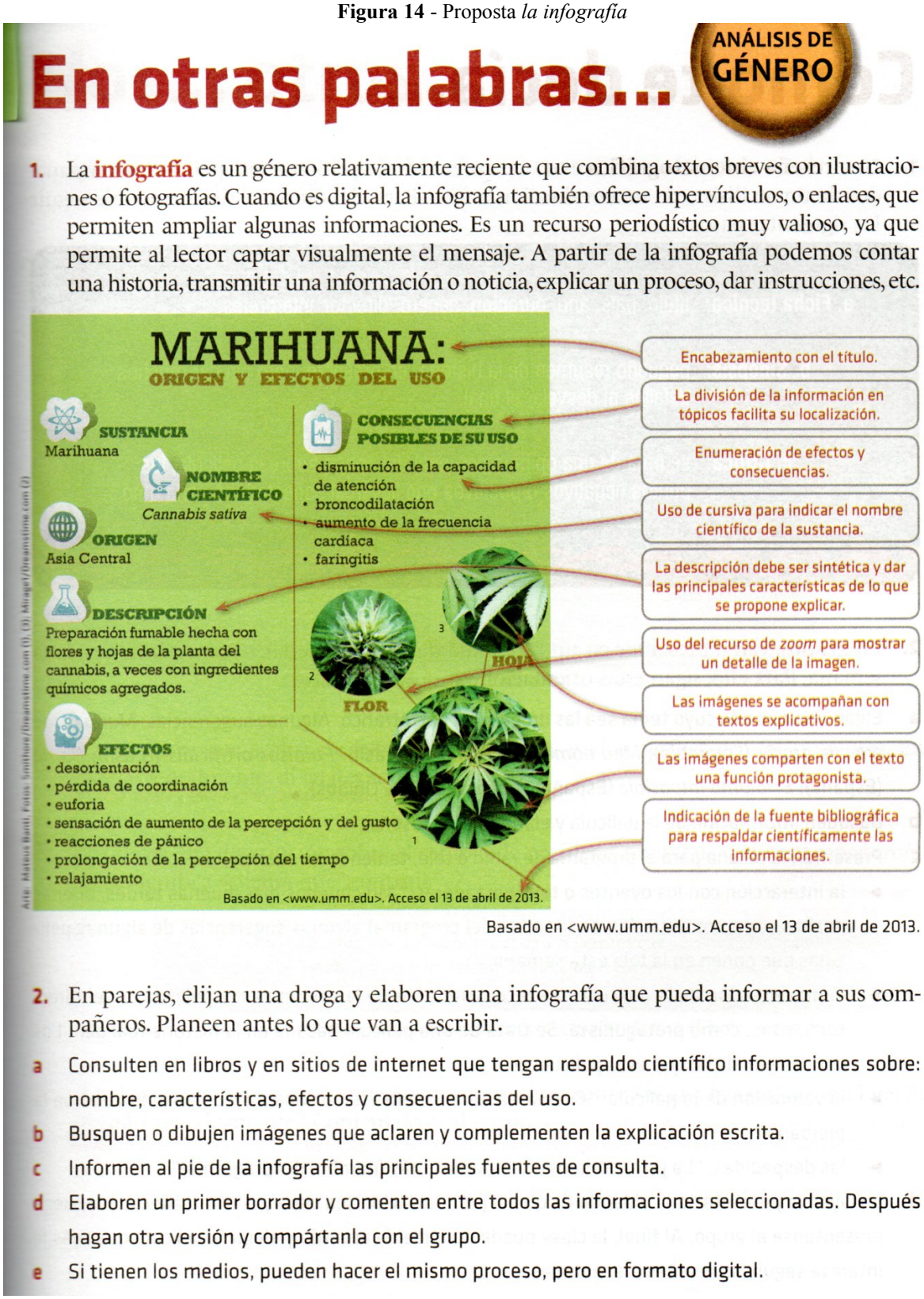
> Relacionar o funcionamento do estereótipo com aquele do imaginário lacaniano nos permite dizer que esse tipo de representação gera processos identificatórios marcados pela ilusão do apagamento do outro e das diferenças. A identidade se produz, falsamente, como algo fechado, completo em si mesmo, resultado de um processo de reconhecimento da diferença e simultaneamente de recusa da mesma, de sua expulsão. Forja-se, assim, uma completude imaginária, a qual esconde que o estereótipo enquanto identidade está ele mesmo marcado pela falta: ferida aberta que a ilusão do saber do outro entende como passível de sutura, apagando as cicatrizes. (DE NARDI, 2007, p.72)

No decorrer das análises, tem sido possível reafirmar as considerações de De Nardi sobre o funcionamento dessas representações marcadas pela ilusão do apagamento do outro e das diferenças, o que resulta na recusa de se considerar que um usuário de substâncias ilícitas seja capaz de viver em sociedade, como se ele se resumisse ao consumo e não fosse capaz de desempenhar outras vivências. Ademais, é importante enfatizar que no LD não há a diferenciação entre drogas lícitas e ilícitas, tampouco a relação entre o consumo das drogas e o uso abusivo das drogas, o que nos leva a reafirmar o efeito de homogeinização de qualquer um que prove a substância, como se não houvesse diferentes casos e níveis de dependência. Caminhando para o final das análises, traremos duas propostas de atividades que se encaminham de forma um pouco diferente das regularidades demonstradas até o momento.

[77] Recordamos que nos blocos de SDs 5-8 desenvolvemos uma breve discussão sobre as formas de designar.

SD19:

Figura 14 - Proposta *la infografía*



En otras palabras...

ANÁLISIS DE GÉNERO

1. La **infografía** es un género relativamente reciente que combina textos breves con ilustraciones o fotografías. Cuando es digital, la infografía también ofrece hipervínculos, o enlaces, que permiten ampliar algunas informaciones. Es un recurso periodístico muy valioso, ya que permite al lector captar visualmente el mensaje. A partir de la infografía podemos contar una historia, transmitir una información o noticia, explicar un proceso, dar instrucciones, etc.

MARIHUANA:
ORIGEN Y EFECTOS DEL USO

SUSTANCIA
Marihuana

NOMBRE CIENTÍFICO
Cannabis sativa

ORIGEN
Asia Central

DESCRIPCIÓN
Preparación fumable hecha con flores y hojas de la planta del cannabis, a veces con ingredientes químicos agregados.

EFECTOS
- desorientación
- pérdida de coordinación
- euforia
- sensación de aumento de la percepción y del gusto
- reacciones de pánico
- prolongación de la percepción del tiempo
- relajamiento

CONSECUENCIAS POSIBLES DE SU USO
- disminución de la capacidad de atención
- broncodilatación
- aumento de la frecuencia cardíaca
- faringitis

1 FLOR
2
3 HOJA

Basado en <www.umm.edu>. Acceso el 13 de abril de 2013.

Encabezamiento con el título.

La división de la información en tópicos facilita su localización.

Enumeración de efectos y consecuencias.

Uso de cursiva para indicar el nombre científico de la sustancia.

La descripción debe ser sintética y dar las principales características de lo que se propone explicar.

Uso del recurso de *zoom* para mostrar un detalle de la imagen.

Las imágenes se acompañan con textos explicativos.

Las imágenes comparten con el texto una función protagonista.

Indicación de la fuente bibliográfica para respaldar científicamente las informaciones.

Basado en <www.umm.edu>. Acceso el 13 de abril de 2013.

2. En parejas, elijan una droga y elaboren una infografía que pueda informar a sus compañeros. Planeen antes lo que van a escribir.

a Consulten en libros y en sitios de internet que tengan respaldo científico informaciones sobre: nombre, características, efectos y consecuencias del uso.

b Busquen o dibujen imágenes que aclaren y complementen la explicación escrita.

c Informen al pie de la infografía las principales fuentes de consulta.

d Elaboren un primer borrador y comenten entre todos las informaciones seleccionadas. Después hagan otra versión y compártanla con el grupo.

e Si tienen los medios, pueden hacer el mismo proceso, pero en formato digital.

Fonte: LD2, p.123

A SD19 se trata de uma atividade baseada no gênero infografia e propõe a demonstração dos recursos do gênero através de informações sobre o uso e efeitos da maconha. Consideramos um direcionamento interessante por ser um modo de sair da repetição de materialidades que apenas atribuem juízo de valor ao uso de qualquer substância, dando lugar a um texto que contribui com informações científicas, o que proporciona referências mais voltadas ao compartilhamento de resultados de dados cientificamente comprovados. Além disso, a proposta de trabalho a ser feito em dupla e através de consultas externas ao LD nos parece favorável a que o sujeito-leitor possa recorrer às referências científicas e mobilizar as informações mais relevantes a serem aproveitadas no infográfico, levando em conta o diálogo com a experiência de pesquisa da sua dupla.

Como dissemos, essa atividade parece dialogar com a proposta que vem em sequência, já que é nesta SD que se inicia um trabalho de relativização da rigidez com relação ao fechamento ao texto selecionado pelo LD. Contudo, não deixemos de considerar que essa abertura promovida pela atividade ocorre, especialmente, no trabalho de produção de um gênero que é bastante centrado na transposição de informações científicas ao modelo próprio da infografia. Ou seja, a escolha que o LD faz sobre o gênero textual para o desenvolvimento de uma atividade focada na pesquisa sobre a substância e seus efeitos reflete as expectativas com relação às fontes para a pesquisa, estilo da escrita e os níveis de argumentação esperados na produção. Vejamos, então a atividade que compõe a SD20:

SD20:

Figura 15 - Proposta reseña cinematográfica

Como te decía...

1. Una **reseña cinematográfica** es un resumen o descripción de una película, acompañados de un análisis o de una evaluación crítica. Para elaborarla es recomendable seguir los siguientes pasos:

a. Ficha técnica: título, país, año, duración, género, director, intérpretes.

b. Sinopsis: pequeño resumen de la historia, en presente, pero sin dar muchos detalles ni desvelar el final.

c. Crítica: se trata de una opinión personal del crítico sobre la película, los puntos negativos o positivos que lleven al espectador a verla o no.

2. En grupos, van a presentar en un programa de radio o tele las recomendaciones de la semana. Para ello, sigan estas orientaciones:

a Elijan una película cuyo tema sea las drogas o el narcotráfico. Algunas sugerencias: *María, llena eres de gracia* (Colombia); *Meu nome não é Johnny* (Brasil); *Paraísos artificiais* (Brasil); *Barrio* (España); *El idioma imposible* (España), *Traffic* (Estados Unidos).

b Busquen información de la película y elaboren una reseña.

c Presenten la reseña para el programa de radio o tele, teniendo en cuenta:

- la interacción con los oyentes o telespectadores: "Muy buenos días/buenas tardes/buenas noches..., y a continuación en (nombre del programa) algunas sugerencias de algunas películas que ponen en la tele esta semana...";
- la presentación de la película: "La recomendación de la semana es la película..., del director..., con... como protagonista. Se trata de una película basada en la historia real de... Los críticos han dicho que esta película es...";
- la valoración de la película: "Es una historia increíble/emocionante/conmovedora, no se la pierdan";
- las despedidas: "La próxima semana tenemos más (nombre del programa)".

d Ensayen la presentación cuidando de que la pronunciación sea clara y el ritmo adecuado. Luego preséntense al grupo. Al final, la clase puede ponerse de acuerdo y elegir la película que más le interesa según las reseñas presentadas.

Fonte: LD2, p.124

Na SD20 temos a atividade baseada na proposta de produção de uma *resenha cinematográfica*. Para tanto, o LD, sem fechar as possibilidades a apenas os filmes por ele listado, propõe alguns filmes nacionais e estrangeiros – em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Consideramos essa uma proposta produtiva por sua mediação ocorrer de modo a não limitar o sujeito-leitor a uma única opção de filme, além disso, as orientações e delimitações dadas se relacionam aos limites do próprio gênero textual adotado para a produção textual. O segundo momento da atividade se realiza através de uma proposta de elaboração de um programa de rádio também colocará em jogo o olhar sobre outros lugares socialmente ocupados e que se relacionam a uma *performance* específica sobre a qual o sujeito irá se depar e, portanto, brincar de ser o outro em LE.

A propósito disso, Lopes (2017) propõe uma discussão sobre a produtividade de trabalhos através de peças teatrais ou outras produções que envolvem a *performatividade* em LE como uma possibilidade não apenas de aproximar-se de um novo vocabulário, mas de tomar aquilo o que é próprio do *outro* e agregar à nossa vivência. Entendemos, então, que essa proposta contribui para a criação de um espaço através do qual, ainda que momentaneamente, há a possibilidade de deslocamento e acesso a outros sentidos.

Entendemos que proporcionar o acesso a materialidades através das quais o sujeito-leitor possa optar pela que mais o afeta e o move a reflexões sobre o desenvolvimento da trama é uma forma de propiciar o deslocamento do sujeito à função de autoria. Como afirmado por Orlandi (1988, p.56), "O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante". Dessa forma, temos a construção de uma atividade que promove um espaço através do qual o sujeito-leitor, ao sentir a ilusão de liberdade sobre sua produção textual – o que é proposto desde o processo de pesquisa sobre o filme, a escrita no gênero textual, bem como na performatividade que se exige para essa produção – inscrever-se dos saberes próprios da LE a assumir a função de autoria.

Estamos considerando, portanto, um lugar que só é possível através dos jogos de sentidos, uma vez que essa ruptura com a produtividade parafrástica possibilita a abertura a outras formas de significação. É à abertura à reversibilidade de lugares a que nos referimos quando tratamos dos espaços de ludicidade e, como dissemos, esse movimento se faz através da ressignificação, o que implica na reestruturação do lugar de reprodutor assumido pelo leitor e a possibilidade de que ele passe a ocupar uma função-autor na medida em que se

inscreve nos saberes interdiscursivos do texto e não apenas localiza informações na superfície textual.

Ainda é necessário evidenciar que consideramos a SD20 como uma atividade que proporciona uma abertura aos espaços de ludicidade não necessariamente por ser uma atividade de brincar de ser outro através do acesso ao filme ou por pela proposta da resenha cinematográfica solicitar a criação do programa de rádio, mas por propor ao sujeito-leitor condições de produção da leitura que não estariam presas a uma proposta que se fundamenta em apenas localizar o dito pelo texto , mas oferece ao sujeito a abertura para que saia do lugar de reprodutor e assuma outra função: de autor.

Contudo, o que temos nesta última SD analisada não dialoga com as partes anteriores do trabalho. Trazendo considerações mais gerais, podemos dizer que em ambos os LDs analisados, a mediação se desenvolve através de um funcionamento do discurso pedagógico que , de modo geral, desliza entre o autoritário e o polêmico. Como indicado nas análises, o *corpus* demonstra uma centralidade do trabalho com o texto como transparente, apontando para o trabalho com o fechamento dos sentido na literalidade do texto através de uma produção de leitura parafrástica e, às margens desse trabalho central, após o esgotamento sobre o que está dado na superfície do texto, há pequenos espaços nos quais o sujeito-leitor está autorizado a refletir sobre a temática e já não transcrever o que "o texto diz", mas trazer uma recuperação das histórias das suas leituras para relacionar com as histórias das leituras do texto.

Pensando nas especificidades de cada LD analisado, diremos que o LD1, apesar de propor um bloco de capítulos através do qual trabalha a temática das artes, quando tenta sair do fechamento ao autoritário, esbarra no polêmico, mas não conseguimos apontar para *espaços* através dos quais haja um trabalho de polissemia aberta, em que há uma total reversibilidade entre locutores.

O LD2, por sua vez, desenvolve em todo o capítulo um controle sobre a construção do discurso sobre as drogas através do apagamento dos temas transversais que são essenciais à discussão, o que é resultado das lacunas no trabalho com a historicidade do texto. Como consequência disso, temos a reafirmação dos estereótipos sobre os usuários de drogas como pessoas agressivas e incapazes de estarem inseridas em sociedade. Isso pode ser constatado pela presença de textos e, sobretudo, a construção dos enunciados que direcionam a leitura do

sujeito a um olhar sobre o consumidor de drogas ilícitas como um drogado, isto é, há uma redução do indivíduo ao efeito da droga sem, no entanto, considerar as questões de saúde pública e menosprezando as pautas sociais em torno a este tema.

Somente após o desenvolvimento de todo este trabalho, temos a parte final do capítulo que, enfim, propõe atividades que já não estão focadas em textos que apenas atribuem juízo de valor sobre as drogas e os usuários, mas que disponibilizam informações outras que não apenas as recorrentes sobre as substância e seus efeitos. Também é a partir desse momento final do capítulo que o LD solicita ao sujeito-leitor pesquisas externas ao LD sobre as substância e seus efeitos (SD19) e, em seguida (SD20), possibilitam uma atividade que contribui para o olhar sobre os temas transversais, com ênfase no social, através do contato com o filme.

Com essa atividade final, há uma proposta que se aproxima ao que temos chamado de *espaços de ludicidade*, o que é entendido como um *espaço* por entendermos, com base em Orlandi (1996, p.85), que a dimânica do funcionamento estabecido no discurso pedagógico não foge ao já temos estabelecido na sociedade: a predominância do discurso autoritário. Assim, buscávamos encontrar se e em que medida seria possível considerar a presença da abertura a esses espaços em que há a polissemia aberta e, assim, a criatividade através do acesso a sentidos outros que não apenas os que estão na manutenção do pré-construído, o que culmina na abertura a um trabalho pedagógico através do qual o sujeito possa acessar à função de autoria.

Contudo, é importante marcar as SDs 19 e 20, sobre a qual apontamos a abertura aos espaços de ludicidade, não têm como foco a produção da leitura, ambas se utilizam de um "modelo" de gênero para orientar o texto a ser produzido. Diremos, então esse trabalho não leva a espaços de ludicidade pensando as atividades de leitura, porque, no fim das contas, o espaço ao sujeito é dado na produção do texto e não em sua leitura. Com isso não queremos dizer que isso não demande leitura, ou que as leituras anteriores não estejam presentes, mas que se tem que observar que nas SDs 19 e 20 o espaço é propiciado quando o *lugar social* de autor é oferecido ao sujeito, na produção do texto, apesar do controle do gênero e suas exigências.

Com isso, percebemos que o lugar do "leitor" ainda é um lugar pensado na direção da reprodução dos sentidos, e a leitura é um trabalho de repetir o que o outro diz. Entendemos,

portanto, são possibilitados pelos temas e pelos materiais, mas não pela forma como são tratados. Isto é, essas materialidades, se trabalhadas em outras direções de leitura, dariam "vida nova" a esses materiais, possibilitando "escapadas" do sujeito-leitor para se colocar realmente como sujeito de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho refletindo sobre a LE como um espaço privilegiado para a construção de formas diversas de compreender a si, ao outro e ao mundo. Esse espaço privilegiado, portanto, se relaciona com as formas de representar os *lugares em jogo* que determinam modos de ler e se relacionar com o *dito* e com os *objetos de dizer*. Assim, refletimos sobre a necessidade de que seja levado em conta o fato de que o funcionamento da produção de leitura em LE não se reduz a uma série de técnicas e métodos sobre aprendizagem de línguas, há relações subjetivas e identificatórias do sujeito-leitor com os saberes

Foi defendido ao longo da elaboração desta dissertação que na língua da qual o aprendiz se aproxima há lugares de identificação que podem proporcionar a experiência de *romper* com a reprodução de sentidos, ou seja, encontrar formas de significar(se). E são as possibilidades de significar que nos conduzem à compreensão da noção dos *espaços de ludicidade*. Discutir sobre a ruptura com a reprodução dos sentidos como questão crucial para a abertura aos *espaços de ludicidade* não implica em descartar ou silenciar aquilo que já significa através do pré-construído. De outro modo, propusemos a discussão sobre a retomada dos pré-construídos que funcionam como saberes já estabilizados na sociedade para, através da produção da leitura, promover-se a instauração de outros sentidos, tentar ressignificá-los.

A eleição do LD como nosso objeto de análise contribuiu para que pudéssemos estar diante do funcionamento de materiais que não são simples objetos a serem usados como apoio em atividades, antes, são materiais que sustentam concepções de texto e, portanto, de leitura que acarretam no modo como o sujeito-leitor é orientado a relacionar-se com os saberes. Ainda é importante pontuar que, com essas reflexões, não estamos desprestigiando a importância do docente na mediação de todo o processo da aprendizagem de LE, pelo contrário, propusemos esta pesquisa como uma forma de dialogar com os professores sobre a influência do LD na produção da leitura em LE.

Como resultado das nossas análises, observamos que, em geral, as atividades de leitura dividem-se em dois momentos entre os quais não se estabelece uma relação mais precisa ou uma passagem que coloque em *continuum* essas formas de ler, quais sejam: uma primeira parte de (1) “leitura do texto”, conjunto de questões que são respondidas pelo reconhecimento

de informação contida na superfície do texto – parte central da atividade –, e (2) enunciados que solicitam ao sujeito-leitor o trabalho com a exterioridade do texto através do resgate das histórias das suas leituras, mas que resultam num trabalho pontual e não permitem o retorno às informações propostas pelo texto.

Com isso, diremos que em ambos os LDs há um funcionamento que, por um lado, foca na *localização do dito* e no *retorno ao já* sabido e, por outro, propõe o tratamento de questões que se voltam às respostas pessoais do sujeito-leitor sem antes promover o embate entre o "já sabido" por esse sujeito e o texto e sua historicidade, por exemplo, através de reflexões sobre os efeitos de sentidos produzidos pelos envolvidos na enunciação. Com isso, foi possível observar que a mediação dos LDs analisados ocorre de modo a tratar a produção de leitura em dois momentos que configuram o *trabalho central* e a *margem*. Isto é, o trabalho central se dedica a questões centradas no texto, mas apenas através de uma leitura parafrástica; a margem seria uma produção de leitura que se encaminha ao funcionamento polêmico, mas a proposta dos enunciados, de modo geral, se afasta da relação com o dito na superfície do texto.

Mais especificamente, o cerne do trabalho com os textos está nas propostas cujos enunciados baseavam-se em mediações como "Por qué o autor considera que..." ou "O que o entrevistado *pensa* sobre..." e, num segundo momento, o avanço a enunciados que orientavam o sujeito-leitor a trazer questões que apesar de estarem relacionadas à temática geral através de respostas pessoais, já não propunham um retorno ao dito no texto para relacioná-lo ao não-dito ou ao efeitos de sentido através de dada formulação no texto, etc. Ou seja, o trabalho dos LDs sobre a produção de leitura, de modo geral, coincide em um *jogo do tudo ou nada* que implica na predominância da experiência com o texto através da ilusão da completude dos sentidos ou, quando se desprende da localização de informações explícitas, recai nas atividades que buscam "*respuestas personales*" e não necessariamente mantém o vínculo com o dito no texto.

Entendemos que a regularidade do funcionamento central nas condições da produção de leitura proporcionada pelos LDs remete à concepção de leitura por eles adotada. O olhar prioritário para o texto como portador de sentido através de atividades as quais o sujeito-leitor não está autorizado a sair da cópia estrita do que está sendo dito na superfície textual aponta

para o que, de acordo com a prática do LD, há de essencial a ser trabalhado nas atividades de interpretação.

Há uma lacuna no espaço que seria da relação entre o texto e a *historicidade* que lhe é própria, bem como entre o já-sabido pelo leitor e o que o texto traz de (des)estabilizador em relação a isso. Isto, é, não se consegue chegar à historicidade do texto, embora os materiais possam levar a isso, nem à relação de tensão-desestabilização-questionamento do "já sabido" pelo leitor, que é convocado a dizer "o que pensa" (o que sempre pensou, o que já são suas convicções), sem necessariamente ter que enfrentar-se com o que o texto-discurso em análise lhe traz de novo, provocador, ou mesmo sem questionar de onde vem o seu "já sabido".

Assim, entre os enunciados que propõem questões como "O que diz o entrevistado sobre..." e "Você produz algum tipo de arte?" deve haver um trabalho que ponha em jogo os sentidos que partem do intradiscurso – as marcas linguísticas – para discutir sobre as relações *interdiscursivas*, levando em conta a forma como o dito no texto se relaciona (retoma, silencia, rompe, etc.) com dizeres que circulam historicamente.

Entendemos que o trabalho de identificar o *dito* no texto não se configura um problema, assim como o trabalho com as respostas pessoais tampouco o são. O que questionamos é a ausência do processo de passagem entre essas partes que resulta em um apagamento da relação entre o que está sendo explicitado e as condições de produção do texto em questão, além de questões que proponham reflexões sobre como aquela materialidade dialoga com dizeres/saberes anteriores ao texto.

Além disso, há uma desconsideração das condições de produção das leituras e um não enfrentamento ao já-dado do saber trazido pelo aluno sobre os temas, como se o novo conhecimento ali "adquirido" pelas "informações" que o texto traz, tivessem apenas que ser "acomodadas" na caixa do conhecimento acumulado.

A propósito disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam que o trabalho com línguas deve ir além da instrumentalização e dar lugar a uma prática que visa "estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma **heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica**" (BRASIL, 2006, p. 92. Grifo nosso).

O desenvolver nas análises nos permite observar que é possível considerarmos que no LD2 há espaços que apontam para a abertura à ludicidade, no entanto, esse espaço é propiciado quando o "lugar social" de autor é oferecido ao sujeito na produção do texto, e não propriamente na ênfase da produção da leitura. Isto é, o espaço ao sujeito é dado na produção do texto, e não em sua produção da leitura[78]. No percurso das análises, pudemos observar a presença de materiais que poderiam possibilitar a abertura aos espaços de ludicidade, no entanto, isso não chega a acontecer em virtude do direcionamento dado ao trabalho do sujeito-leitor com as materialidades. Isto é, a possibilidade da abertura do texto à polissemia esbarra na mediação proposta pelo LD, uma vez que o material *projeta* o *leitor* enquanto lugar pensado na direção da reprodução dos sentidos, e a leitura enquanto um trabalho de repetir o que o outro diz.

Como temos dito, o funcionamento do discurso pedagógico não se distancia do que já funciona na sociedade e, nela, prevalece o funcionamento autoritário (Orlandi, 1996) por meio das relações do sujeito com os AIE em condições de reversibilidade que tendem a zero (o poder à palavra). Portanto, durante todo o trabalho estamos apontando não para um **funcionamento lúdico**, mas para **espaços de ludicidade**, uma vez que não haveria, dentro do sistema no qual estamos inseridos, como pensar em um trabalho completamente voltado à reversibilidade total de lugares no discurso e, portanto abertura completa à polissemia.

Assim, afirmamos que os espaços de ludicidade representam as brechas que iniciam, timidamente, a ganhar espaço nos LDs, no entanto, destacamos a importância do professor no trabalho com mediações que oportunizem a ampliação dessas brechas através de um novo olhar sobre a forma de trabalho com a leitura. Como temos dito, a seleção dos materiais a serem trabalhados, por si só, não possibilita os deslocamentos e reestruturações dos saberes, uma vez que o texto não carrega em si uma transparência que comunicará ao leitor aquilo o que ele traz consigo. Por isso, propomos uma atenção para o trabalho de mediação da produção da leitura de modo a propor que o sujeito-leitor, ao partir da leitura do texto, tenha

[78] Com isso, não estamos afirmando que a atividade de produção textual não demande leitura, ou que as leituras anteriores não estejam presentes nas condições dadas a essa atividade, mas à ausência de possibilidades para uma leitura polissêmica nas atividades com foco na produção da leitura e, ao mesmo tempo, o surgimento desse único espaço de criatividade que é autorizado destro do capítulo mediante uma proposta focada na produção textual.

que enfrentar-se com o que o texto-discurso em análise lhe traz de novo, provocador, ou mesmo sem questionar de onde vem o seu "já sabido".

É relevante mencionar que nossa eleição sobre a seleção dos LDs teve por critério a seleção mais antiga e a mais recente registrada nos dados estatísticos de distribuição dos LDs em escolas públicas do país. Apenas no LD2, o mais recente, foi possível apontar para o funcionamento dos espaços de ludicidade, ainda que não tenha sido por meio do foco no trabalho com a produção da leitura por um viés discursivo.

Reafirmamos, ainda, que o trabalho na produção da leitura é um dos caminhos através do qual o ensino de ELE pode proporcionar a reversibilidade de lugares no discurso, uma vez que o contato com materialidades através de uma mediação que promova questionamentos sobre os pré-construídos através da reestruturação de saberes dados como óbvios pode ser um modo a tentar mobilizar lugares de *identificação* a partir dos quais o sujeito-leitor possa acessar às redes de memória para, então, questionar e *ressignificar* saberes que lhe pareciam verdades estabelecidas.

Afinal, "O gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação, é rearranjo" (ORLANDI, 1996, p.17), por isso a necessidade de que o questionamento sobre sobre os lugares já estabelecidos. Esse processo deve ser feito na relação com o acesso à polissemia, o que proporcionará a ressignificação a outras formas de *ser* no mundo, assim, o sujeito poderá sair do lugar de expectador/reprodutor e, ainda que provisoriamente, *inscrever-se* na língua estrangeira.

Por fim, diremos que esses caminhos por nós trilhados buscaram apontar a necessidade de olhar para o LD enquanto um material que traz consigo um direcionamento para o trabalho de produção que não necessariamente coincidirá com as concepções adotadas pelo docente. Portanto, se faz necessário considerar que o LD, apesar de estar como item obrigatório para o trabalho nas aulas, não precisa ser tomado como lugar do saber único e suficiente. Pelo contrário, ele pode ser um ponto de partida para questionamentos através dos quais o/a docente selecionanará as direções dadas aos textos propostos pelo LD, possibilitando "escapadas" do sujeito leitor para se colocar realmente como sujeito de leitura.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____; et al. **Papel da memória**. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17.

ALTHUSSER, L. (1970) **Aparelhos Ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

ANTUNES,V; MODESTO,W. A herança africana nos livros didáticos de espanhol: ainda em busca da representatividade. In: BARROS,C; et. al (Orgs). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Editora Pontes, 2018, p.343-355.

BENEDETTI,M. **La memoria está llena de olvidos**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, sem data.

BRASIL. Ministério da Educacão. **Guía de livros didáticos PNLD 2015 ensino médio**: Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). Brasilia: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guiapnld- 2015>. Acesso em: 10 novembro. 2018.

_____. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). **Drogas**: cartilha sobre maconha, cocaína e inalantes / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD); conteúdo e texto original: Beatriz H. Carlini. -- 2. ed., reimpr. – Brasília : Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011.

BRITES,C. **Ética e uso de drogas** – uma contribuição da ontologia social para o campo da saúde e da redução de danos –. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BORDINI,M; AGUIAR,V. **Literatura**. A Formação do leitor: Alternativas metodológicas.2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ___. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAZARIN,E. **A leitura: uma prática discursiva**. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro:** Uma língua singularmente estrangeira.

2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em: 25 outubro. 2018.

CELADA; PAYER. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, v. 18, n. 2, Santa Maria, jul./dez. 2008. p. 145-168.

CORACINI, M. J. A leitura: um jogo de ilusões. In:_____. (Org.) **O jogo discursivo na sala de aula**. São Paulo: Pontes, 1995a. p. 27-33.

_____ . A aula de línguas e as formas de silenciamento. CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1995b, p. 67-74.

_____ . A banalização do termo discurso na sala de aula. CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1995c, p. 39-49.

_____. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In:_____. (Org.) **O jogo discursivo na sala de aula**. São Paulo: Pontes, 1995. p. 67-74.

_____. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado das Letras, 2007._____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____.(Org.). **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DAHER; FREITAS & SANT'ANNA. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD**. In: Revista Eutomia, Recife. 407-426, Jan./Jun. 2013.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **Marcas de identidade**. In: Revista Desenredo, v. 4 n. 1, 2008.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: **Revista Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, v. 5, n.2, p. 182-193, julho-dezembro de 2009.

_____. Reflexões sobre a cultura no território da AD: um lugar para o conceito e cultura no campo da ideologia, do inconsciente e da(s) política(s). In: Anais SEAD 2011. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/5SEAD/SIMPOSIOS/FabieleStockmansDeNardi.pdf.

_____. Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: GRIGOLETTO, E; et al (Orgs). **Discursos em rede**. Recife: Editora Universitária EDUFEPE, 2011, p. 227-247.

Derrida, Jaques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. tradução de Antonio Romane ; revisão técnica de Paulo Ottoni . - São Paulo : Escuta, 2003

DUNKER,C. **O que é o grande Outro para Lacan?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WUCG06nbBY>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e terra, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1993

HUIZINGA,J. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

GALEANO, E. **Patas Arriba**: La Escuela Del Mundo Al Revés. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1998.

GASPARINI, N. **A leitura de textos em língua estrangeira "entre" a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo**: uma abordagem discursiva. In: Rev. B rasileira de Lingüística A plicada, v.3, n .l, 25-184, 2003

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica**: um espaço discursivo intervalar. 2005. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) — Instituto de Letras,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2005/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 05de março de 2019.

GRIGOLETTO, E; et al. **Olhares sobre a representação dos dizeres outros**. In: CUNHA, D., et al (Org). Representação dos dizeres na construção dos discursos. Campinas: pontes, 2018, p. 9-14.

GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. **Identificação, memória e figuras identitárias**: a tensão entre a cristalização e o deslocamento de lugares sociais.. Gragoatá (UFF), v. Nº 34. 2013, p. 197-214.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011a, p. 67-77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011 (b), p. 79-91.

INDURSKY. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F., MITTMANN, S. E FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Memória e história na/da Análise do Discurso.** Campina, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: INDURSKY, Freda. Academia.Edu. Disponível em:https://www.academia.edu/33314607/DA_HETEROGENEIDADE_DO_DISCURSO_ÀHETEROGENEIDADE_DO_TEXTO_E_SUAS_IMPLICAÇÕES_NO_PROCESSO_DA_LEITUTA > Acesso em: 18 outubro de 2018.

IZUEL, E. **O discurso jornalístico no ensino de espanhol**: O trabalho de leitura no livro didático. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LAJOLO, M. **Leitura-literatura**: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: Zilberman & Silva(Orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOPES, R. A **colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. Tese de Doutorado Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

LUCÁCS,G. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Editora Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1978.

MARIANI, Bethania. **Subjetividade e imaginário linguístico**. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, número especial,2003, p.55-72.

MARTIN,I. **Síntesis**: curso de lengua española.São Paulo: Ática, 2010, vol.3.

NORRA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993

MITTMANN, S. **Texto imagético e autoria**. In: INURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA,. M.C. (Orgs). Memória e história na\da Análise do Discurso. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____.**A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4.

ed. Campinas, SP: Pontes, 1996(a).

_____. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1998(b).

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Editora Pontes. 2001.

_____. (org.). **A leitura e os leitores.** 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. In: Zilberman & Silva(Orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **Análise de discurso***:* princípios e procedimentos. 7º ed. Campinas: Pontes, 2009.

OLIVEIRA, F, F. **A literatura na língua do outro**: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

OSMAN, S. et al. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños, 1° ano: ensino

médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013(a).

PAYER, M ; CELADA,M. **Subjetivação e processos de identificação**. Campina: Pontes, 2016.

PÊCHEUX;FUCHS (1969). Análise automática do discurso. In. GADET, F. HAK, T. *Por uma análise automática do discurso.* 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____(1975). **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi; et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, E. P. (Org.). ***Gesto de leitura****.* Campinas: Editora da Unicamp, 2010c, p. 49-60.

PFEIFFER, C; GRIGOLETTO, M. Reforma do ensino médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. In: **Revista Investigações**. v.31, n.2. 2018, p.7-25.

PROENÇA, G. História da Arte. São Paulo: Editora Ática, 2012.

RAMPANELLI; LIPPMANN. **Arte - a essência pela experiência!**. In: Os desafios da escola pública paranaense. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

TEIXEIRA,C. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998, p. 231-264

SOUZA, D. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999a, p. 27-31.

SOUZA, D. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999b, p. 93-102.

STÜBE,N. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas*** : narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVEZ,C.; ORLANDI,E; OTONI,P. (Orgs). **O texto**: leitura e escrita. São Paulo: Pontes, 1998, p. 31-37.

ANEXO A – RECORTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA

"TWORK © GAVIN AUNG THAN 2015
zen pencils.com
ARTWORK © GAVIN AUNG THAN 2015
zen pencils.com

HAIRZAP?
CLÍNICA LÁSER
ESPECIALIATAS EN DEPILACIÓN
MDA
MUSEO DE ARTE
MUSEO
ENTRADA >
Quejas
Quejas
ENTRADA
EXHIBICIONES
>
Quejas
Quejas
Bueno, desearía que si estás en alguna parte.....
zenpencils.com

Sequência de atividades LD1

El tema de este capítulo es el arte. Te sugerimos que, antes de empezarlo, entables un debate con tus alumnos. Te proponemos algunas preguntas: ¿Qué es arte? ¿Qué determina si un objeto es artístico o no? ¿Quiénes evalúan la calidad de una obra artística? ¿Qué diferencias hay entre los objetos de arte que están en los museos y aquellos que son producidos en las calles? ¿Hay diferencia entre arte y artesanía?

PARA OÍR Y COMPRENDER

ENTREVISTA

1 Escucha una entrevista a Marcos Torres, un artista contemporáneo que se dedica a producir serigrafías para camisetas en España, y contesta oralmente:

a. ¿Qué piensa Torres sobre la frontera entre el diseño y el arte?
Piensa que se trata de una frontera imaginaria.

b. ¿Y qué piensa sobre el arte abstracto? *Piensa que la gente finge que lo entiende, pero no lo entiende.*

2 Escucha otra vez la entrevista y comprueba si has contestado correctamente a las preguntas de la actividad anterior.

SHIRLEY KELPATRICK/ALAMY/OTHER IMAGES

Entrevistadora: Hojeando su currículum da la sensación que primero es diseñador y luego artista.

Torres: Yo era el típico niño que se pasaba el día dibujando. Y encontré una salida útil y económica, un oficio en el que desarrollar todas esas aptitudes con el lápiz.

Entrevistadora: ¿Cómo dio el salto al mundo del arte?

Torres: Paralelamente a los trabajos y encargos que realizaba, sentía una imperiosa necesidad de hacer más cosas al margen de las imposiciones.

Entrevistadora: ¿Qué características precisa un buen diseñador?

Torres: Debe ser versátil, saber lo que quieren de uno y escuchar al cliente.

Entrevistadora: ¿Qué objeto le gusta más de los que ha diseñado?

Torres: Las camisetas. Estoy súper contento de ver a alguien que lleva una puesta. Me encanta. Es una sensación infantil. La gente que las lleva se siente identificada con ellas de alguna manera y se las pone. En definitiva, hace suyo algo tuyo.

Entrevistadora: ¿Dónde está el límite entre lo que es diseño y lo que es arte?

Torres: No veo una frontera clara, sino que es más bien imaginaria. Lo más estimulante

para mí es diluir esa frontera. Yo me cuestiono: hay diseños que coinciden en una serigrafía y en una camiseta, ¿por qué una cosa es diseño de moda y la otra es arte? Para mí, no hay tal frontera.
Entrevistadora: ¿Ni siquiera una diferencia de intenciones?
Torres: Ni siquiera. En general, la gente se cree que el diseño es algo más comprensible. Y el arte abstracto fingimos que lo entendemos, cuando en realidad no lo entendemos.
Entrevistadora: Para usted, el arte no es elitista entonces.
Torres: No debería serlo. Ni el arte, ni la música, ni nada. Lo que vale es lo que más llega. El arte es algo más emocional que intelectual.
Entrevistadora: ¿Diría que su obra es comercial, decorativa?
Torres: Si por comercial se entiende que gusta y que se vende, pues diría que lo es. Me da miedo esa etiqueta de todos modos. Si me baso en planteamientos artísticos, entonces, no es una obra comercial. Lo que pasa es que no es sesuda ni opaca, sino comprensible. Y parece que para que algo sea arte debe ser sesudo, opaco e incomprensible.
Entrevistadora: ¿Al tener mucha relación con el diseño, es consciente de que su obra puede resultar frívola y con la sensación de que se ha producido en serie como un póster?
Torres: Me trae sin cuidado. Todo depende del espectador que haya delante de mi obra y de la capacidad que tenga por desvelar lo que hay de imaginación en ella. Es un problema de uniformidad y de no ver más allá de las cosas. No puedo hacer nada contra eso.

Adaptado de <www.diariodemallorca.es>.
Acceso el 17 de noviembre de 2008.

3 Contesta por escrito:

a. ¿Por qué Torres está contento con las camisetas que diseña?

Porque cuando ve a alguien usando una de sus camisetas considera que la gente se siente identificada con algo suyo.

b. Se puede observar en las preguntas de la entrevistadora un tono de crítica en relación con el arte producido por Torres. Busca en el texto las palabras o expresiones que comprueban esa afirmación.

Obra comercial, decorativa, frívola, producida en serie.

c. ¿Qué palabras o expresiones utiliza Torres para caracterizar a su producción artística?

"Si por comercial se entiende que gusta y que se vende, pues diría que [su producción artística] lo es. [...] Si me baso en planteamientos artísticos, entonces, no es una obra comercial. Lo que pasa es que no es sesuda ni opaca, sino comprensible."

4 Ahora habla de ti: *Respuestas personales.*

a. ¿Produces algún tipo de arte? ¿Cuál?
b. ¿Estás de acuerdo con Torres cuando dice que el arte es más emocional que intelectual?
c. ¿Te parece que el arte es elitista? ¿Por qué?

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Observa el cuadro y lee el texto:

Guernica

El lienzo mide ocho metros de largo y cerca de cuatro de alto. En el espacio representado, recinto interior y exterior se transfunden uno en otro. Los gestos de las figuras, ya sean personas o sean animales, empujan hacia los márgenes del cuadro, como si buscasen reventar el formato. Una desnuda bombilla arroja una fría luz aserrada.

PABLO PICASSO/DACS/PABLO PICASSO/VG BIL DK UNST/MUSEO NACIONAL DE ARTE REINA SOFÍA, MADRID

Como si la luz eléctrica no alumbrase suficientemente, una mujer catapulta por la ventana abierta, con un largo brazo que domina todo el centro del lienzo, una lámpara de petróleo. Quiere iluminar el acaecer hasta en el último escondrijo del cuadro: el caballo relinchando herido; la cabeza inmóvil del toro, que se muestra, llamativamente levantada del cuerpo compacto, de perfil y, no obstante, con los dos ojos; incitada por el horror, una joven de nalgas desnudas pega un brinco; con los brazos levantados, cada mano atiesada, brama una mujer; y, claramente resaltado, el derribado jinete sostiene en su convulsionada mano derecha, que no puede o no quiere aflojar, una flor. La simultaneidad de todo el acaecer del cuadro obedece a una fuerza no visible, que procede de fuera, que golpea y muestra su efecto. Pero incluso allí donde el espacio exterior está señalado por una ventana cortada con forma de una lumbrera, esa fuerza no se da a conocer. El jinete caído del límite inferior del cuadro, las dos mujeres de la parte derecha e izquierda del lienzo claman al cielo. ¿Viene de allí la fuerza *invisible*?

¿Qué ocurrió, qué hizo que este cuadro, pintado predominantemente en gris sobre gris, llegara a convertirse en el cuadro del siglo XX, válido todavía hoy y, de nuevo, ahora a la vista de los horrores de estos días? ¿Adónde han ido, dado que son sólo las víctimas las que dominan la escena, los autores? Todo grita: la luz eléctrica, las personas, el caballo. Al guardar sólo el toro un mutismo lleno de sentidos, acrecienta el alarido. Al cuadro podría dársele ese nombre si no se llamase ya *Guernica*.

La historia de *Guernica*

La pequeña ciudad Gernika está situada cerca del mar. El 26 de abril de 1937, fue bombardeada desde media tarde hasta entrada la noche. En oleadas, los aviones recién fabricados y de lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la II Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta 500 kilos de peso. Se probaron aviones de combate. Bombardeo de espacios densamente habitados en riguroso estreno mundial. Aquel día, un lunes, era día de mercado y el centro de la ciudad estaba especialmente concurrido. Tras los primeros trallazos, caos y desbandada. Cuando apenas habían acabado de arrojar la carga de bombas, los tripulantes de los aviones acribillaron con ráfagas de metralleta a los que huían. De los cerca de 7 mil habitantes de Gernika, tras el ataque habían muerto 1 654 y 889 fueron heridos. Responsable del ataque terrorista fue la Legión Cóndor alemana, una unidad de élite.

Pero no fue el odio a los alemanes, ni la aversión contra el golpista general Franco, ni tampoco su manifiesta toma de partido a favor de la amenazada República: fue el espanto del pintor Picasso lo que se transformó en cuadro. No señaló enemigo alguno. En la compleja composición no se encuentra – ni aunque sea oculto – ni un solo símbolo fascista, ni tampoco referencia alguna a los autores alemanes. Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor. A su dolor, a su horror, a su alarido, les dio expresión por medio del arte para que el mundo viera y oyera. Pero el mundo no vio ni oyó.

Adaptado de Günter Grass, el 12 de marzo de 1991.
Extraído de <www.elpais.com>. Acceso el 20 de noviembre de 2008.

2 Identifica en el cuadro: *Respuestas señaladas en el cuadro.*

a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
b. una mujer;
c. un largo brazo;
d. el caballo relinchando herido;
e. la cabeza inmóvil del toro;
f. una joven de nalgas desnudas;
g. una flor.

3 Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX?

El espanto del pintor.

La cita de la página anterior es del crítico y profesor de literatura brasileño Antonio Candido de Melo e Souza. Antes de empezar el capítulo, pregúntales a tus alumnos si consideran que la literatura y la música son importantes para su equilibrio emocional. ¿Qué tipo de música suelen escuchar? ¿Qué consideran más importante en una canción: la letra o la melodía? ¿En qué situaciones suelen escuchar música? ¿La literatura tiene la misma importancia que la música? ¿Ya han leído algún libro que haya producido cambios de comportamiento, de forma de pensar? ¿En qué situaciones suelen leer? ¿Prefieren la poesía o la prosa?

PARA OÍR Y COMPRENDER

DIÁLOGO

1 Escucha el diálogo entre Manolo y Juliana sobre la clase de literatura y corrige oralmente las afirmaciones:

a. Juliana y Manolo charlan sobre una novela chilena. *Charlan sobre un cuento mexicano.*

b. El cuento se llama "El llano en llamas". *El cuento se llama "¡Diles que no me maten!".*

c. El libro se llama *¡Diles que no me maten!*. *El libro se llama* El llano en llamas.

2 Escucha otra vez y verifica si hiciste correctamente la actividad anterior.

Juliana: ¿Has tenido clase de literatura hoy, Manolo?
Manolo: Sí, hemos estudiado un cuento de Juan Rulfo, un estupendo escritor mexicano. ¿Lo conoces?
Juliana: No, no lo conozco muy bien. ¿De qué trata el cuento?
Manolo: Cuenta una historia muy triste en que un personaje le pide a su hijo que diga a sus enemigos que no le maten.
Juliana: ¿Por qué iban a matarlo?
Manolo: Esa es otra historia dentro del cuento.
Juliana: No te entiendo. ¿En el cuento hay dos historias?
Manolo: Así es. Una es la historia de la desesperación de Juvencio Nava, el hombre al que van a matar. La otra, más antigua, nos la cuenta el protagonista. En ella, un asesinato cometido por Juvencio va a determinar toda su existencia de miedo y angustia.

Sugiéreles a tus alumnos la lectura del cuento de Rulfo citado en el diálogo, "¡Diles que no me maten!". Puedes encontrar una edición muy bien cuidada en Juan Rulfo, *Toda la obra*, Colección Archivos, São Paulo, Edusp/Unesco, 1996. El cuento también está disponible en la red: <www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/rulfo/diles>; <www.um.es/cat_hisp/rulfo>; <www.apocatastasis.com/diles-que-no-me-maten-juan-rulfo>.

THINKSTOCK IMAGES/JUPITER IMAGES

Juliana: Me parece una historia muy interesante. María me dijo que su profesor de literatura se la leyó a sus compañeros la semana pasada.
Manolo: Sí, es maravillosa. Debe ser uno de los mejores cuentos escritos en lengua española.
Juliana: ¿Cómo se llama el cuento?
Manolo: "¡Diles que no me maten!"; está en un libro llamado *El llano en llamas*. Si quieres leerlo, te lo presto.
Juliana: Sí, me encantaría conocer a ese autor. Es la segunda vez que oigo hablar de él y nunca he leído nada suyo. Prefiero la poesía a los textos narrativos extensos, pero los cuentos me gustan mucho.
Manolo: A mí me gustan más los textos en prosa. Me encantan las novelas y los cuentos.

3 Contesta por escrito:

a. Según Manolo, ¿cómo está compuesto el cuento "¡Diles que no me maten!"?

El cuento está compuesto por dos historias. Una en que se describe la desesperación del protagonista y la otra en la que el protagonista cuenta una historia antigua, determinante de su existencia de miedo y angustia.

b. ¿Cuál es la opinión de Manolo sobre el cuento de Rulfo?

A él le parece que es uno de los mejores cuentos escritos en lengua española.

c. ¿Qué tipo de texto literario prefiere Juliana? ¿Y Manolo?

Juliana prefiere la poesía, pero también le gustan los cuentos. Manolo prefiere los textos en prosa.

4 Ahora habla de ti: *Respuestas personales.*

a. ¿Qué tipo de texto literario te gusta más? ¿Los escritos en verso o los escritos en prosa?

b. ¿Cuál es tu preferido? ¿Por qué?

c. En tu opinión, ¿para qué sirve la literatura?

d. El mismo profesor citado anteriormente dice también que la literatura, así como la comida o la vivienda, es una necesidad universal, que si no es satisfecha mutila nuestra personalidad. Da forma a los sentimientos y a las visiones de mundo. De esa manera nos organiza y nos libera del caos: nos hace humanos. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

COMSTOCK IMAGES/JUPITER IMAGES

Sequência de atividades LD2

Hablemos de...

7 Objeto digital

1. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes frases? Marca el número correspondiente a tu opinión y luego comparte tus respuestas con las de dos compañeros.

Respuestas personales.

(1) Nada de acuerdo.

(2) Parcialmente de acuerdo.

(3) De acuerdo.

(4) Totalmente de acuerdo.

a ☐ Las drogas son un objeto de consumo como otro cualquiera.

b ☐ Las drogas son un problema que no tiene solución de ninguna clase.

c ☐ Las drogas son sustancias muy peligrosas que no deben ni probarse.

d ☐ Siempre ha habido drogas y hay que aprender a convivir con ellas.

e ☐ Las drogas siempre están y estarán ahí, pero pueden evitarse muchos de sus problemas.

f ☐ Las drogas ayudan a superar problemas.

g ☐ Es posible una sociedad sin drogas.

h ☐ Las drogas se consumen o no, según la voluntad de cada individuo.

Adaptado de <http://www.obrasocialcajamadrid.es>. Acceso el 20 de febrero de 2013.

2. Analiza esta imagen, extraída del folleto de una campaña española de prevención contra el uso de drogas, y responde a las preguntas.

a ¿De qué están compuestos los raíles?

De *cannabis* y cocaína.

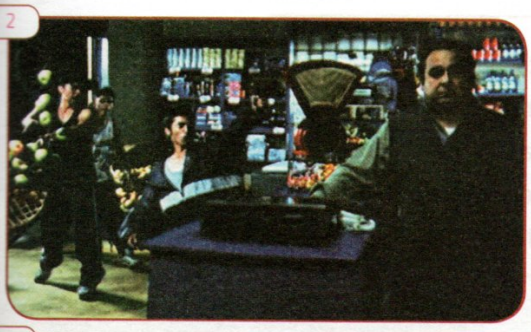
b El folleto utiliza una metáfora para referirse a las drogas. ¿Cuál es y qué significa?

La droga como medio de transporte, ya que los efectos que produce son conocidos popularmente como *viaje*.

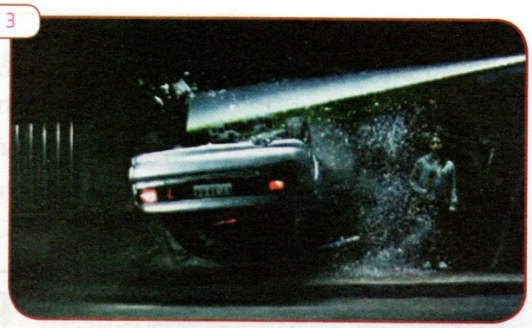
Extraído de <www.msssi.gob.es>. Acceso el 18 de abril de 2013.

3. Escucha el *spot* de SENDA (Servicio Nacional de Drogas y Alcohol), del Gobierno chi-
15 leno, y marca el número del testimonio que corresponde a cada imagen.

2



3



1

Fotogramas dos vídeos: Serviço Nacional para a Prevenção e Reabilitação do Consumo de Drogas e Álcool (SENDA)/Ministério do Interior e Segurança Pública do Chile

Extraído de <www.youtube.com/user/sendagob>. Acceso el 18 de abril de 2013.

4. Vuelve a escuchar el *spot* y escribe en la siguiente tabla los datos que faltan en relación
16 a la consecuencia provocada por cada tipo de droga.

TIPO DE DROGA	CONSECUENCIA SOBRE EL QUE LA CONSUME	CONSECUENCIA QUE AFECTA A OTROS
Pasta base	Actitudes violentas, pérdida de control	Muerte
Cocaína	Estar fuera de sí, perder el control	Estado inconsciente

5. Escribe qué palabras del *spot* se usan para referirse:

a al que consume drogas: drogado/a

b a un medio de transporte colectivo: la micro

c a un hombre: el tipo

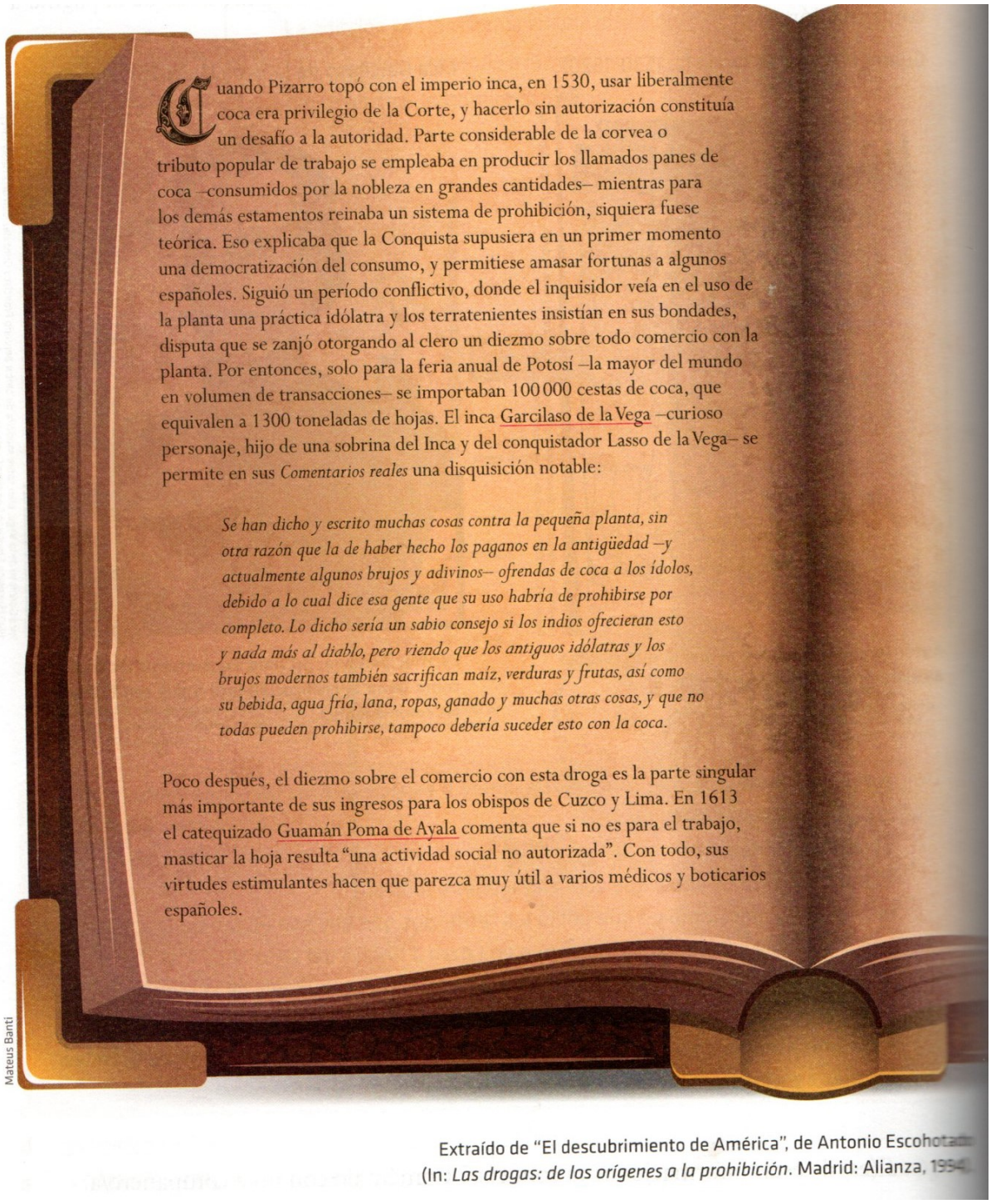
6. Ahora relaciona las palabras con las definiciones.

c Expresión característica de un discurso coloquial para referirse a alguien.

b Palabra utilizada en Chile.

a Estado del que consume drogas.

7. "La droga no solo afecta al que la usa. Nos afecta a todos". Junto a dos compañeros, prepara una lista con cinco ejemplos que pueden justificar esta afirmación.



Cuando Pizarro topó con el imperio inca, en 1530, usar liberalmente coca era privilegio de la Corte, y hacerlo sin autorización constituía un desafío a la autoridad. Parte considerable de la corvea o tributo popular de trabajo se empleaba en producir los llamados panes de coca –consumidos por la nobleza en grandes cantidades– mientras para los demás estamentos reinaba un sistema de prohibición, siquiera fuese teórica. Eso explicaba que la Conquista supusiera en un primer momento una democratización del consumo, y permitiese amasar fortunas a algunos españoles. Siguió un período conflictivo, donde el inquisidor veía en el uso de la planta una práctica idólatra y los terratenientes insistían en sus bondades, disputa que se zanjó otorgando al clero un diezmo sobre todo comercio con la planta. Por entonces, solo para la feria anual de Potosí –la mayor del mundo en volumen de transacciones– se importaban 100 000 cestas de coca, que equivalen a 1300 toneladas de hojas. El inca Garcilaso de la Vega –curioso personaje, hijo de una sobrina del Inca y del conquistador Lasso de la Vega– se permite en sus *Comentarios reales* una disquisición notable:

> *Se han dicho y escrito muchas cosas contra la pequeña planta, sin otra razón que la de haber hecho los paganos en la antigüedad –y actualmente algunos brujos y adivinos– ofrendas de coca a los ídolos, debido a lo cual dice esa gente que su uso habría de prohibirse por completo. Lo dicho sería un sabio consejo si los indios ofrecieran esto y nada más al diablo, pero viendo que los antiguos idólatras y los brujos modernos también sacrifican maíz, verduras y frutas, así como su bebida, agua fría, lana, ropas, ganado y muchas otras cosas, y que no todas pueden prohibirse, tampoco debería suceder esto con la coca.*

Poco después, el diezmo sobre el comercio con esta droga es la parte singular más importante de sus ingresos para los obispos de Cuzco y Lima. En 1613 el catequizado Guamán Poma de Ayala comenta que si no es para el trabajo, masticar la hoja resulta "una actividad social no autorizada". Con todo, sus virtudes estimulantes hacen que parezca muy útil a varios médicos y boticarios españoles.

Mateus Banti

Extraído de "El descubrimiento de América", de Antonio Escohotado
(In: *Las drogas: de los orígenes a la prohibición*. Madrid: Alianza, 1994)

p.116

1. Lee las siguientes informaciones, que te ayudarán en la lectura del texto de la página a continuación.

Guamán Poma de Ayala (c. 1530-1620)

Fac-símile do manuscrito *Nueva crónica y buen gobierno*, Guamán Poma de Ayala, 1615/Centro Digital de Pesquisa da Biblioteca Real da Dinamarca, Copenhague

Autorretrato del cronista peruano, que escribió *Nueva crónica y buen gobierno* (1615).

Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616)

Inca Garcilaso de la Vega, óleo sobre madeira do pintor peruano Francisco González Gamarra (1890-1972). 1942/Sucesión Francisco González Gamarra, Lima <www.fgonzalezgamarra.org>

Escritor peruano. Su libro *Comentarios reales* tiene como tema la civilización inca y sus conflictos con los colonizadores.

corvea o tributo popular: cantidad de dinero o especie que las personas estaban obligadas a entregar a su soberano.

diezmo: décima parte.

idólatra: se dice de aquel que adora imágenes o ídolos.

inca: pueblo precolombino que pobló los territorios que hoy son Perú y Bolivia, y parte de Chile, Argentina y Ecuador. Se instalaron en Cuzco a finales del siglo XIII.

inquisidor: el clérigo que tenía la función de juez en los tribunales de la Inquisición de la Iglesia Católica.

terrateniente: persona que es propietaria de una tierra o terreno, en especial grandes extensiones agrícolas.

2. ¿Cuál(es) de estas informaciones ya conocías? Coméntalo con un/a compañero/a.

P, 117.