

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA REGIONAL

CINARA FONTANA TRICHES

**TRAVESSIA:
O CONHECIMENTO DO *OUTRO* ATRAVÉS DA LITERATURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

CAXIAS DO SUL
2008

CINARA FONTANA TRICHES

**TRAVESSIA:
O CONHECIMENTO DO *OUTRO* ATRAVÉS DA LITERATURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

CAXIAS DO SUL
2008

Aos meus queridos pais:
Pai, pelo seu exemplo de amor aos livros e apoio às minhas escolhas;
Mãe, por tornar essa palavra fronteira da amizade.

Gilson, minhas conquistas sempre serão dedicadas a você,
por compartilharmos nossa travessia.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado da interação de diversas vozes, às quais agradeço pela contribuição:

Ao Professor Dr. Milton Hernán Bentancor, por desvelar primeiro a beleza da Língua Espanhola e em seguida a riqueza presente em sua Literatura. Seus conselhos foram fundamentais para a escolha dos contos utilizados neste trabalho e para a análise dos testes de leitura;

Às professoras da pesquisa TEAR: Ms. Niura Maria Fontana, Dra. Isabel Maria Paese Pressanto, Dra. Adriane Sartori e Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, pelos ensinamentos preciosos durante a Licenciatura em Letras e pela oportunidade de fazer parte de uma pesquisa acadêmica. Um agradecimento especial à Professora Neires, minha orientadora desde quando fui bolsista na pesquisa TEAR e que continuou ao meu lado no Mestrado. Obrigada pela confiança em mim depositada e pelo conhecimento compartilhado;

Aos professores do Mestrado em Letras e Cultura Regional, especialmente ao Professor Dr. Flávio Loureiro Chaves, por sua atenção, interesse e contribuições e à Professora Dra. Heloísa Pedroso de Moraes Feltes, ao Professor Dr. Jayme Paviani e ao Professor Dr. Rafael José dos Santos, por suas aulas que muito me auxiliaram e apontaram novos caminhos;

Aos colegas Antônio, Carina, Lisiane, Karina e Luciana Crestana Santos pelas conversas, pelo incentivo, pela troca de idéias e, principalmente, pela amizade que construímos;

À Ariela, pelo carinho e disposição em ajudar;

À Capes, cujo auxílio tornou possível este estudo;

E aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa.

“Ser capaz de colocar continuamente em questão as suas próprias opiniões – esta é, para mim, a condição preliminar de qualquer inteligência.”

Italo Calvino

“A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.”

Mikhail Bakhtin

“Os limites de minha linguagem revelam os limites do meu mundo.”

Wittgenstein

“O livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber.”

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
RESUMEN.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	16
2 LINGUAGEM: LIMITE DO MUNDO, FRONTEIRA CULTURAL.....	17
2.1 ENTRAR EM OUTRO MUNDO: O REGIONAL E O CULTURAL NA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	22
2.2 CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES ATRAVÉS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	25
2.3 LEITURA: CONTATO COM O <i>OUTRO</i>	29
2.3.1 Competência Comunicativa	36
2.3.2 Compreensão e Interpretação.....	38
3 O TEXTO LITERÁRIO: NA ARTE, O CONTATO COM OS SENTIDOS DO <i>OUTRO</i>.....	44
3.1 O CONTO: BREVE E INTENSO ENCONTRO COM UM UNIVERSO.....	47
3.1.1 <i>Rodríguez: o gaúcho sem rompantes</i>.....	49
3.1.2 <i>Nos han dado la tierra: a terra sem vida</i>.....	54
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	58
4.1 AMOSTRA.....	60
4.2 TESTES.....	61
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	63
5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	66
5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE DE LEITURA DO CONTO <i>RODRÍGUEZ</i>	66
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE DE LEITURA DO CONTO <i>NOS HAN DADO LA TIERRA</i>	79

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICES.....	102
ANEXOS.....	115

RESUMO

O estudo tem como intuito verificar se, através da leitura de textos literários, o aprendiz de Língua Espanhola consegue compreender os elementos culturais de um idioma, atribuindo-lhes sentidos possíveis no contexto da narrativa e se essa compreensão e significação possibilitam a ampliação de sua competência comunicativa. Para tal, são selecionados dois contos em Língua Espanhola: *Rodríguez*, de Francisco Espínola e *Nos han dado la tierra*, de Juan Rulfo, sobre os quais são elaborados testes de leitura. Esses testes são aplicados em turmas do Curso de Letras, com Complementação em Língua e Literatura Espanhola da UCS. A análise dos dados aponta um melhor desempenho no teste de leitura do conto *Nos han dado la tierra*, resultado atribuído a uma visão prévia menos cristalizada sobre os elementos centrais da narrativa e ao texto de contextualização que constitui esse teste. Os dados sobre os testes do conto *Rodríguez* apontam um desempenho inferior, resultado referente à provável visão cristalizada sobre a figura do gaúcho, que pode ter dificultado a interpretação da personagem Rodríguez como um *outro*. As alunas que chegam à interpretação adequada dos contos apresentam competência comunicativa ao escreverem um pequeno texto sobre os elementos culturais das narrativas. Fica evidente que as alunas que não conseguem dialogar com o texto não podem atribuir-lhe novos sentidos, apenas transferem suas significações prévias sobre os elementos culturais abordados pelas narrativas.

Palavras-chave: língua estrangeira; literatura; leitura; cultura; identidade.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo verificar si por la lectura de textos literarios el aprendiz de Lengua Española consigue comprender los elementos culturales de un idioma, dándoles sentidos posibles en el contexto de la narrativa y si esa comprensión y significación posibilitan la ampliación de su competencia comunicativa. Para eso, son seleccionados dos cuentos en Lengua Española: *Rodríguez*, de Francisco Espínola y *Nos han dado la tierra*, de Juan Rulfo, sobre los cuales son elaborados testes de lectura. Los testes son aplicados en turmas del Curso de Letras, con Complementación en Lengua y Literatura Española de UCS. El análisis de los datos señala un mejor desempeño en el teste de lectura del cuento *Nos han dado la tierra*, resultado atribuido a una visión previa menos cristalizada sobre los elementos centrales de la narrativa y al texto de contextualización que constituye este teste. Los datos sobre los testes del cuento *Rodríguez* apuntan un desempeño inferior, resultado referente a la probable visión cristalizada sobre la figura del *gaúcho*, que puede haber dificultado la interpretación del personaje Rodríguez como un *otro*. Las alumnas que llegan a la interpretación adecuada de los cuentos presentan competencia comunicativa en el momento de escribir un pequeño texto sobre los elementos culturales de las narrativas. Resulta evidente que las alumnas que no consiguen dialogar con el texto no pueden darle nuevos sentidos, sólo transfieren sus significaciones previas sobre los elementos culturales abordados por las narrativas.

Palabras clave: lengua extranjera; literatura; lectura; cultura; identidad.

1 INTRODUÇÃO

El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo es casi infinitamente más rico. (Más ambiguo, dirán sus detractores; pero la ambigüedad es una riqueza.) (BORGES, 2005, p.58).

Em um de seus brilhantes ensaios ficcionais, *Pierre Menard, autor del Quijote*, Jorge Luis Borges conta a história de um homem que queria reescrever o famoso romance de Cervantes “palabra por palabra y línea por línea”. Afora toda a ironia que permeia este conto, uma das leituras que instiga é a de que, assim como Pierre Menard ao reescrever o Quixote suscita no texto novos significados decorrentes de seu conhecimento de mundo – já que muitos anos e uma vivência distinta o separam de Cervantes – o leitor, ao ler ou reler qualquer texto, faz o mesmo: reconstrói, (re)significa. A palavra é por ele “reescrita” ao ser interpretada em sua ambigüidade, no mundo de significados que possibilita. Daí a riqueza do ato de ler.

É na palavra que um mundo de interpretações se faz possível e, no texto literário, que dela é feito, podemos fazer nossa leitura, nossa interpretação, sempre a partir do nosso universo, mas não temos como nos fecharmos para o mundo que elas nos abrem, para lugares, modos de agir e de ser que não conhecemos. Como no *Aleph* “cada cosa (...) eran infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo” (BORGES, 2005, p.210), pois na literatura podemos ver o mundo representado em suas mais distintas significações.

Então, o que é ler o universo do *outro*? Porque, por mais que a literatura tenha temáticas universais, o modo de sentir, ver e ler o mundo sempre será local e, portanto, a escrita e a leitura de um texto dar-se-ão pelo prisma de uma cultura regional. E, no entanto, entendemos o que James Joyce nos diz em *Ulisses* e o que Cervantes escreve em *Dom Quixote*. Isso porque, conforme Bakhtin (2003, p.364), as grandes obras literárias encerram significados que se libertam com o tempo: “o autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão”. Mas, além da distância entre a época em que a obra foi escrita e é lida, está a distância entre a cultura apresentada por ela e a do leitor. Assim, outra questão que se apresenta é quanto do que há da cultura do *outro*

conseguimos ver como tal e quanto remetemos à nossa própria cultura na leitura de um texto literário.

Feitas essas primeiras considerações e questionamentos, ressalto que foram estes textos, e mais muitos outros de Borges, Cortázar, García Márquez, além de outros mestres da literatura, que apontaram o caminho para este estudo, pois a idéia inicial surgiu da paixão que uma obra literária pode despertar e o universo que se abre para quem nela se aventura. A leitura de um texto literário proporciona a visão de idéias, paisagens e condutas muitas vezes antagônica e outras tantas vezes muito próxima a de quem o lê. No entanto, não é novidade que mesmo sendo tão rico, o texto literário é pouco trabalhado e freqüentemente utilizado apenas como instrumento para ensinar conteúdos gramaticais e vocabulário nas aulas de Língua Estrangeira, constatação que direcionou o enfoque deste trabalho para a literatura como insumo cultural nas aulas de idioma. Assim, a tentativa de fazer próximas coisas que na verdade o são, mas que a divisão em diferentes disciplinas interpôs uma distância, como língua, literatura e cultura, pareceu-me um bom “problema” sobre o qual dissertar.

Junto a isso se alinha a questão da Língua Estrangeira atualmente, já que falar um segundo idioma não é mais uma questão que envolve apenas o desejo, o gosto, a curiosidade ou até mesmo o prestígio social de quem o pode dominar. Na atualidade, saber um outro idioma é uma necessidade, para muitos uma questão de sobrevivência no mercado de trabalho. Com esse novo *status*, a Língua Estrangeira (a partir daqui LE) deixa de ser sinônimo de um conhecimento envolto em prestígio e cultura e isso irá repercutir também no modo como ela é ensinada. Como o objetivo é aprender no menor tempo possível, com ênfase na comunicação – saber o que e quando dizer – deixam-se muitas riquezas culturais que uma língua pode abarcar postas de lado, muitas vezes ao final das unidades dos livros didáticos, como opção, se houver tempo para uma aula “diferente”. O que importa é aprender a comunicar-se nesse outro idioma. Mas, como comunicar-se efetivamente em outra língua sem conhecer o *outro*?

A questão é que pouco se atenta para as diferenças culturais da língua aprendida, que continuam existindo mesmo com um mundo relativamente tão próximo. Com isso, o aprendiz de LE acaba por incorrer em tentativas de

transposição, tradução de sua língua materna para o idioma estudado, ignorando que o modo de pensar e agir do falante nativo desta língua é distinto do seu. Isso poderá ocasionar dificuldades comunicativas, devido a uma lacuna nesta competência, pois ela envolve não somente o código lingüístico, mas também, segundo Hymes (1972), a adequação de seu uso em dada situação, o que deriva da assimilação de aspectos sociais e culturais. No processo de ensino-aprendizagem de uma LE, o aluno tem a possibilidade de ver o mundo sob outra perspectiva, ao perceber que sentidos distintos aos de sua língua materna são atribuídos nesse novo contexto. Ele se encontra em um processo de redefinição da própria identidade, visto que entra em contato com uma outra forma de nomear o mundo.

Assim, a aprendizagem de uma LE não implica apenas o domínio de aspectos léxicos, semânticos e sintáticos do idioma. Duranti (2000) salienta que o uso da língua é mediado culturalmente, então, para que haja uma competência comunicativa, o falante necessita do conhecimento social e cultural de seus interlocutores. Além disso, Fries (1963) assevera que, na leitura de textos em segundo idioma, a falha para relacionar significado lingüístico a fatores culturais pode resultar em uma compreensão incompleta e até incorreta de um texto.

O que se propõe é que o aprendiz de LE possa entrar em contato com aspectos culturais do idioma estudado. E um dos modos de imergir na cultura de determinado povo, como já dito anteriormente, é por meio da leitura de obras literárias. Josef (1980) considera a literatura como uma das maneiras de se compreender a realidade, pois engendra o real assumindo o desempenho de nomear e não apenas de comunicar, através da linguagem. Através de obras literárias é possível observar as crenças, os costumes e a maneira como as pessoas pensam e atuam em determinado local. Bakhtin (2003) ressalta que através do dialogismo presente nas obras literárias, o que se dá pelas personagens e/ou narrador, oferece-se uma imagem da linguagem que não coincide com o discurso da comunicação, mas exprime possibilidades de tornar presentes as vozes culturais que o enunciam. Tal visão vai ao encontro do que defende Durand (1988), pois a literatura, como forma de representação, pode ser interpretada a partir de elementos simbólicos, tais como o imaginário social, oportunizando verificar em que medida um texto literário se apropria do universo simbólico de certas

comunidades, reafirmando ou desconstruindo discursos que, historicamente, lhes dão sentido.

Considerando esses aspectos, o problema proposto é: através da leitura de um texto literário em LE, o aprendiz compreende os elementos culturais de um idioma, atribuindo-lhes sentidos possíveis no contexto da narrativa? Essa compreensão e significação possibilitam a ampliação de sua competência comunicativa?

Essas questões são investigadas a partir de dois contos em língua espanhola – *Rodríguez*, de Francisco Espínola, uruguaio, e *Nos han dado la tierra*, de Juan Rulfo, mexicano (respectivamente, Anexos A e B) – e da aplicação de testes de leitura. O primeiro apresenta características do castelhano, como o *voseo* e proporciona ao leitor o conhecimento de uma figura típica uruguaia, o *gaucho*. Já o conto de Juan Rulfo traz, em suas lacunas, uma referência ao fim da Revolução Mexicana e à luta por terras, abordando a desconstrução da simbologia da terra e da luta para esse povo. Ambos retratam a cultura local, não deixando de ter temática universal. Os instrumentos de leitura buscam fazer com que o aluno tenha uma relação dialógica com o texto lido e identifique os traços culturais apresentados, para que possa observar semelhanças e diferenças com sua própria cultura.

Os leitores da pesquisa são aprendizes de LE, espanhol, do nível avançado, no qual já deveriam apresentar domínio de aspectos léxicos, semânticos e sintáticos do idioma. A lacuna que eles precisam preencher com a leitura dos textos é a do conhecimento social e cultural da língua estudada, a partir do que se busca a verificação de como esse conhecimento afeta a competência comunicativa do aprendiz. Obviamente, esta lacuna sempre é parcialmente preenchida, pois os aspectos culturais são variáveis e mutáveis.

Tendo isso em vista a referida problemática, consideramos as seguintes hipóteses:

- 1) Alguns aprendizes conseguem perceber os elementos culturais do texto e atribuir a eles sentidos a partir do contexto apresentado pela narrativa;
- 2) Alguns aprendizes percebem os elementos culturais do texto e atribuem a

eles sentidos apenas a partir do seu próprio contexto;

3) Alguns aprendizes conseguem utilizar em uma situação comunicativa os elementos percebidos e atribuem a eles sentidos possíveis, adequando-os corretamente ao contexto da narrativa;

4) Alguns aprendizes utilizam em uma situação comunicativa os elementos percebidos, porém atribuem a eles sentidos que fogem à narrativa, não os adequando corretamente ao contexto.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar se a leitura de obras literárias em LE proporciona a construção de um entendimento de aspectos culturais e em que medida isso possibilita ao aprendiz ampliar sua competência comunicativa, levando em consideração se os leitores tiveram uma atitude dialógica com o texto.

Cabe-nos ressaltar que este estudo situa-se na linha Lingüística e Cultura Regional, do Mestrado em Letras e Cultura Regional, da Universidade de Caxias do Sul, e pretende analisar aspectos culturais de um idioma estrangeiro que, como qualquer língua, está associado a particularidades de determinada região, passando pelo crivo da cultura. O estudo adequa-se à proposta interdisciplinar desse Mestrado ao abordar linguagem e literatura pelo viés dos estudos culturais.

Esta pesquisa é relevante para a comunidade em geral, pois poderá proporcionar aos professores uma nova visão do texto literário e seu uso em sala de aula, deixando de tomá-lo apenas como um elemento a mais para estudos gramaticais da língua ensinada e o tendo como tema central em sua essência. Existe ampla literatura sobre como ensinar a cultura de LE, cita-se Kramsch (1993), Hanks (1996) e Hoffman (1989), contudo grande parte propõe o uso de propagandas, programas televisivos e artigos de jornal e revista, sendo que quando citam o uso do texto literário não aprofundam seu uso como oportunidade de conhecimento de outra cultura. A percepção de que podemos usar a linguagem do texto para remeter palavras ao seu contexto, seu real uso, através do diálogo da obra e com a obra, pode tornar as aulas de LE mais ricas e permitir que o aluno alcance, ainda que parcialmente, a questão cultural.

1.1 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho está dividido em seis partes. O capítulo 1 introduz o estudo em questão, sua origem, justificativa e objetivos. O capítulo 2 é dividido em três subitens. Inicialmente, abordamos a linguagem como limite, questionando em que medida ela constitui nosso pensamento e nossa possibilidade de conhecimento do mundo. Para tal, trazemos distintas abordagens sobre o tema como referencial teórico. Também pensamos a linguagem como fronteira, em sua possibilidade de conhecimento e aprendizagem de *outro* idioma e de sua cultura.

A subseção 2.1 aborda a cultura na perspectiva das particularidades regionais. Na seqüência, tratamos da redefinição de identidades através do ensino/aprendizagem de uma LE. A subseção seguinte se ocupa da leitura como um processo interacional e dialógico. Ela é dividida em outras duas partes, que contemplam a competência comunicativa e a compreensão e a interpretação, no que concerne à leitura.

O capítulo 3 tem como enfoque o texto literário como arte e produto e produtor do imaginário social, de modo que é vinculado ao cultural. Na subseção 3.1 temos uma breve teorização sobre o conto, gênero utilizado nesta investigação e, na seqüência, fazemos uma análise dos dois contos sobre os quais elaboramos testes de leitura: *Rodríguez* e *Nos han dado la tierra*.

No capítulo subsequente, 4, discorremos acerca dos aspectos metodológicos do estudo, ou seja, da amostra, dos testes e dos procedimentos utilizados. O capítulo 5 tem por intuito a interpretação dos dados obtidos com os testes de leitura, utilizando para tal o referencial teórico previamente discutido.

Por último, o capítulo 6 dedica-se às considerações finais sobre a teoria e os dados analisados através dela.

2 LINGUAGEM: LIMITE DO MUNDO, FRONTEIRA CULTURAL

Nunca se sabrá cómo hay que contar esto, si en primera persona o en segunda, usando la tercera del plural o inventando continuamente formas que no servirán de nada. Si se pudiera decir: yo vieron subir la luna, o: nos me duele el fondo de los ojos, y sobre todo así: tú, la mujer rubia eran las nubes que siguen corriendo delante de mis tus sus nuestros vuestros sus rostros. Qué diablos. (CORTÁZAR, 2000, p.51)

No conto *Las babas del diablo*, o narrador vê-se enredado no dilema que a linguagem nos impõe: sua insuficiência. Se estamos fadados a nos expressar, a pensar através das palavras, o que fazer quando elas não nos bastam? Gesticulamos, mudamos nossa expressão facial, nossa entonação, no entanto o escritor continua preso ao seu “instrumento” de trabalho: a linguagem. Mas até que ponto nosso pensamento constitui ou é constituído por ela?

Tal discussão acompanha o desenvolvimento dos estudos sobre linguagem verbal e engloba outras tantas áreas além da Lingüística, sobretudo a Filosofia. A fascinação pelo fenômeno da linguagem acabou por convertê-lo, desde a filosofia grega, não só em algo dado como constituinte de todo discurso, mas também como objeto de discussão. Lledó (1970) afirma que a filosofia de Platão apresenta uma radical instalação na linguagem: a linguagem propriedade de uma comunidade, objeto de controvérsia e de análise. Em seus diálogos, Platão sugere a manifestação de um espaço mental no qual concorria a linguagem da mesma forma que no espaço da *polis* concorria a vida. Assim, a filosofia platônica pressupõe a tarefa de fundar uma linguagem própria, uma linguagem filosófica, que se deu em forma de diálogo. Aristóteles também adentra na investigação sobre linguagem e a descreve como de fundamental importância para que os seres humanos se distingam dos outros animais, já que a língua é uma convenção entre os homens. Muito tempo depois, Humboldt (1767-1834) retoma Aristóteles ao conceber a língua não como um produto e sim como *enérgeia*, uma atividade com potência criativa. Assim sendo, a língua para ele é dinâmica, pois com um recurso finito o falante faz usos infinitos, idéia que será defendida posteriormente por Chomsky em sua teoria gerativo-transformacional.

Considerando a língua como não só um instrumento, mas também um depósito e uma forma do pensamento, Herder destaca que além de pensar numa

língua também pensamos pela mediação dela. Com efeito, seus estudos abordam a língua como o que irá formar e limitar o pensamento, já que cada nação fala como pensa, e pensa como fala (HERDER, 1987). Ainda na filosofia alemã, as doutrinas de Humboldt, apesar de mais difundidas do que as de Herder, partilham de uma visão muito similar quanto ao papel da linguagem, na medida em que a considera a visão do mundo, não apenas porque sua extensão é igual à do mundo, senão também porque o espírito, graças à transformação da realidade pela linguagem, pode captar a unidade do mundo, estabelecendo a idéia de que a linguagem não é *érgon* (obra), mas *enérghia*, conforme citado anteriormente. Para ele, o valor dos estudos lingüísticos consiste em descobrir a participação da linguagem na criação das representações.

Na tradição racionalista, destacou-se a dependência que tem a linguagem das faculdades próprias da razão humana, posicionamento de Descartes. Bacon, conforme Blanco (1997), preocupou-se com o uso da linguagem, refletindo que toda consideração sobre ela, mesmo sua elevação a traço próprio da razão humana, não deveria descuidar a possível distorção do sentido a que nos pode levar uma utilização pouco cuidadosa da mesma.

Para Hobbes (2002), a linguagem possui uma dupla finalidade: por um lado, permite “registrar” o pensamento, do que se pode deduzir que não há pensamento sem linguagem. Por outro lado, ela serve como expressão de pensamentos, desejos, sentimentos, permitindo a relação com os outros. Assim como Bacon, Hobbes também recomenda a definição de termos para falarmos sobre o conhecimento, do contrário ele acaba convertendo-se em algo estéril.

Conforme Blanco (op. cit.), Locke aborda a linguagem não só como importante para a concepção da natureza humana, mas também para o campo do conhecimento. Ele considera que a linguagem serve para a comunicação de idéias, que as palavras são signos de idéias – a linguagem não é o pensamento, mas signo de pensamento – e que a significação desses signos é arbitrária.

Nietzsche (1980, p.22), em suas reflexões sobre a relação entre linguagem e verdade, assevera: “as diferentes linguagens, comparadas umas com as outras, colocam em evidência que com as palavras jamais se chega à verdade nem à expressão adequada, pois, caso contrário, não haveria tantas linguagens”. Ao

mesmo tempo, Nietzsche (1994, p.43) observa:

Sempre expressamos nosso pensamento com as palavras que temos à mão. Ou, para expressar toda minha suspeita: a cada momento temos somente o pensamento para o qual dispomos de palavras capazes de expressá-lo. (traduzido do espanhol).

A linguagem é apresentada como condição de pensamento, mas essa condição tem seus riscos, pois é também um limite que se acerca, quase sempre mediante a imposição. É a prisão da linguagem – dilema citado previamente no conto de Cortázar e discutido por Locke – da qual é impossível sair, a não ser através da consciência crítica. Nietzsche diz que a palavra, cuja função primitiva é estar a nosso serviço, acaba por nos tornar seu escravo, devido ao poder que ela exerce sendo depósito de toda uma tradição cultural.

A dicotomia saussuriana – *langue/parole* – levou a uma análise imanentista ao limitar-se a estudar a língua como um sistema de signos, focalizando seu aspecto estático e estrutural. A Lingüística, no sentido científico atual, surge com Saussure e como ele apenas destaca a fala sem torná-la objeto de estudo, por muito tempo os estudos lingüísticos se limitaram a analisar a língua como sistema abstrato e estrutural, sem que se desse atenção à língua posta em prática e contextualizada.

Uma aproximação entre a filosofia e a antropologia lingüística ocorre com a teoria elaborada por Wittgenstein, durante os anos 30 e 40, estudo que se aproxima da idéia de linguagem como ação vista pelos antropólogos lingüistas. Sua teoria utiliza a metáfora dos jogos de linguagem para apoiar algumas de suas opiniões sobre o significado e a interpretação. Com essa metáfora, o autor propõe que compreender uma palavra é como compreender um movimento em uma partida – conhecimento procedimental. Mas essa compreensão pode ser distinta se o jogador é experiente, iniciante ou nunca jogou xadrez, por exemplo. Assim, saber como se usa uma palavra significa saber o que podemos fazer com ela e também que cada uso implica um tipo particular de existência – “se um leão pudesse falar, não poderíamos compreendê-lo” (WITTGENSTEIN, 1958, p.223).

A metáfora de Wittgenstein coloca em destaque que os usos diferentes da linguagem são como jogos diferentes, ou seja, podem, mas não têm que compartilhar os mesmos significados, já que a fala é uma atividade que trata com

formas particulares de cooperação entre os participantes de uma interação. Como unidade de análise, esses jogos assumem a linguagem como um conjunto ilimitado, mas que se pode entender e aprender, de práticas culturais.

Nesse mesmo período, a tese de Sapir-Whorf foi propagada. Nela, cada língua contém uma visão específica do mundo e pensar consiste sempre em pensar numa língua definida, no que muito se aproxima a idéia de Humboldt. Cada língua é um vasto sistema de estereótipos que, de uma maneira inconsciente para o homem, controla as formas do seu pensamento. Schaff (1964) resume a idéia central desses estudos em dois pontos: 1) a linguagem é um produto social e o sistema lingüístico definido, no qual fomos educados e pensamos desde a infância, influencia a nossa maneira de perceber o mundo que nos rodeia; 2) em razão das diferenças entre sistemas lingüísticos, as quais são o reflexo dos diferentes meios em que nasceram esses sistemas, os homens percebem diferentemente o mundo. Entretanto, esses estudiosos não chegaram a trabalhar com o papel ativo da cultura em relação à linguagem.

Mikhail Bakhtin¹, a partir de suas idéias sobre a linguagem – e, através dela, do sujeito, das relações deste com a sociedade e da estética – constituiu uma evolução notável no modo como estes estudos passaram a ser abordados. Para ele, o enunciado (a língua) está intrinsecamente ligado à vida, ao contexto no qual está inserido, sendo que sempre terá caráter social. O discurso verbal é claramente não auto-suficiente, pois depende do contexto extra verbal que lhe dá sustentação e significado. Este último é produzido em um contexto sociocultural específico, que lhe determina as marcas de representação, as quais organizam o comportamento e as ações de todos os representantes de um grupo; “elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem” (BAKHTIN, 1976, p.4). Todo enunciado é repleto de resposta, pois a compreensão é ativa e responsiva. O *outro* está sempre presente, “apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas” (BAKHTIN, 1981, p.34), sendo que reagimos aos enunciados dos outros das mais diversas formas. Além deste diálogo com o interlocutor, o enunciado dialoga com “ecos e lembranças de outros enunciados”

1 Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um estudioso russo cujas investigações não são consideradas nem lingüísticas, nem filológicas, nem especificamente literárias. Holquist (1990, p.14), um de seus maiores estudiosos, considera seus escritos uma investigação que se move por entre as regiões fronteiriças das várias disciplinas, afirmando que a obra de Bakhtin “assume o caráter de uma teoria do conhecimento pragmaticamente orientada”.

(BAKHTIN 2003, p.316), com outras visões de mundo, com outras experiências e julgamentos de valor e se encontra com outras concepções de mundo e outros referenciais que marcam focos de observação distintos. Essa percepção é da linguagem como socialmente vinculada, a partir das relações dialógicas pelas quais ela se estabelece.

As breves considerações aqui tecidas não buscam sequer esboçar um panorama sobre a questão da linguagem, mas tão somente reforçar a evolução da visão sobre a linguagem, além das distintas relações que ao longo do tempo foram estabelecidas – linguagem e verdade, linguagem e conhecimento, linguagem e realidade, etc. O que nos parece fundamental é que a tentativa de responder a essas questões é uma tarefa inesgotável e acabamos sempre por nos lembrarmos que a discussão sobre a linguagem e suas relações é um metadiscorso, já que não podemos pensar sobre ela sem utilizá-la. Então, como adequar nosso pensamento a outra língua?

Sob esse prisma, a linguagem não é mais um limite, pois não a estamos mais abordando apenas em sua relação dialética como constituinte e constituída pelo pensamento, como possibilidade de compreensão do mundo. A linguagem é fronteira, nessa outra perspectiva, já que pensamos nas várias línguas e na possibilidade de conhecimento de *outro* idioma e de sua cultura. Linguagem é fronteira enquanto *zona privilegiada de encontro*, encontro entre diferentes – e às vezes nem tanto – formas de pensar, agir, expressar. Chaves (2006, p.63) destaca a questão da alteridade:

No reconhecimento do espaço do outro, quer nos afastemos ou nos aproximemos, na diferença ou na identificação, sempre dar-se-á no outro e no espaço do outro o reconhecimento de nós mesmos. *Frons, frontis*: aquilo que se encontra à frente. O indivíduo que percorre ou atravessa a fronteira é o *transeunte*, aquele que vai ao encontro de.

A linguagem, com sua manifestação em diferentes idiomas, não é um empecilho para quem deseja entrar no espaço do *outro* e sim uma maneira de percorrer ou atravessar essa fronteira, em busca de uma nova maneira de ser, pois nessa travessia acabamos por redefinir nossa identidade.

2.1 ENTRAR EM OUTRO MUNDO: O REGIONAL E O CULTURAL NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nadie ignora que el Sur empieza del otro lado de Rivadavia. Dahlmann solía repetir que ello no es una convención y que quien atraviesa esa calle entra en un mundo más antiguo y más firme. (BORGES, 2005, p.266)

Atualmente, os idiomas são ensinados buscando um padrão neutro. Com isso, aprendemos Inglês, por exemplo, para poder falá-lo e entendê-lo tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, na Austrália ou qualquer outro país em que ele seja língua materna ou uma possibilidade de comunicação. Entretanto, como as línguas são vivas, o mesmo idioma falado em um ou em diversos países apresenta diferenças regionais. Disso deriva a importância de abordar o regional e o cultural neste estudo.

Assim como para Dahlmann, personagem do conto *El Sur*, acima citado, muitos observam a região, o local, não como mera convenção e sim historicamente e “atmosfericamente”, se assim podemos dizer, constituído. No entanto, teóricos vão de encontro a esse senso-comum de que uma região se auto-define. Bourdieu (1998) é um dos autores que considera região um local definido a partir de relações de poder, de modo que é uma delimitação não referente à natureza e sim uma área delimitada a partir do poder de quem a pode nomear em um discurso performativo; é uma divisão imposta, arbitrária. Para ele, os critérios para definir uma identidade regional são, na prática, representações mentais e objetais. Pozenato (2001, p.58) aborda região como “representações simbólicas e não a própria realidade” e ressalta a regionalidade, que repousa sobre o *modus faciendi* regional, entendido como toda a maneira de se posicionar frente ao mundo. O termo regionalidade pressupõe a totalidade, há uma rede de relações: o local aborda o específico, que tem relação com algo maior, que o engloba. Para Certeau (1994, p.212), a região é um espaço criado pela interação, um lugar praticado. “Daí se segue que num mesmo lugar há tantas 'regiões' quanto interações ou encontros”, já que o espaço se constitui pelas relações e significações que nele se dão. Na sua visão, as pessoas nem sempre seguem o que é imposto pelo poder, resistem a ele e quando o seguem, reinterpretam-no.

A partir dessas considerações teóricas sobre região, podemos voltar ao trecho do conto citado no início deste capítulo. Não colocamos dúvidas quanto ao posicionamento de Bourdieu, de que a região é uma delimitação que envolve relações de poder, sendo definida arbitrariamente. No entanto, além disso, há a questão de como as pessoas vivenciam e significam o estar em uma região, já que “o homem é um animal suspenso nas teias de significado que ele próprio teceu” (GEERTZ, 1989, p.5). Com isso, voltamos à asseveração de Pozenato, de que a região é uma representação simbólica, e a de Certeau, de que é um lugar praticado, visto que, para a personagem do conto, não é uma convenção, já que todos sentem onde começa o *Sur*, pois ao atravessar a “fronteira” – a rua – entram em outro mundo. Em outras palavras, a região se define por seu valor simbólico, pelas características a ela atribuídas, mais do que por imposições. Mas, por outro lado, quanto essa simbolização não deve à prévia delimitação do espaço? Sem dúvida, essa é uma questão a ser deixada com interrogações, mas que nos leva a considerar que estar em outra região é estar em outro mundo, o que implica ter novos costumes e, muitas vezes, falar, se não outra língua, outro dialeto.

Essas definições de região e regionalidade, levadas para a LE, remetem ao antropólogo Duranti (2000), que aborda a linguagem como um conjunto de práticas culturais, que desempenha um papel essencial na mediação de aspectos materiais e ideais da existência humana e, em conseqüência, na criação de maneiras especiais de estar no mundo. Ou seja, para ele o uso da língua é mediado pela cultura, o que Schaff (1964) considera o papel co-criador da linguagem. Duranti observa que o modo de pensar e se manifestar culturalmente serão limitados pelo modo de pensar da comunidade, o que é conseqüência dos limites de sua língua. Limites estes que estão na região em que o idioma é falado e na sua regionalidade, ou seja, em suas características particulares, locais, mas que não o fazem perder o vínculo com a totalidade dessa língua. Por essa particularidade, uma pessoa que tenha aprendido o espanhol dito neutro e vá para Buenos Aires entenderá o que é dito e conseguirá comunicar-se, mesmo em meio ao *voseo* e a um vocabulário com algumas variações do estudado. Mas é certo que sentirá uma lacuna nesse entendimento e nessa comunicação, pois é em singularidades regionais como o *voseo* que se encontra o modo de ver e sentir o mundo desse povo. É a afirmação de Benveniste (1974), de que pensamos um universo que a

nossa linguagem previamente modelou.

Nesse ponto, chegamos à questão cultural, irrevogavelmente ligada à região e à fronteira. Paviani (2004) emprega o termo cultura como o sentido que perpassa um conjunto de obras, costumes, etc., que é o que permite que as pessoas situem-se no mundo. Considera um dos aspectos mais relevantes de uma cultura regional a expressão lingüística e literária, sendo esta última a manifestação da totalidade de saberes de um povo, a partir do que se pode observar crenças, valores, hábitos, tipos de organização de uma região, etc. Assim, a cultura regional é vista a partir de aproximações e de distanciamentos interculturais, já que ela, enquanto rede de signos, nasce da relação entre grupos, o que requer o conhecimento do *outro*, ao qual se dará o distanciamento ou a aproximação.

Conforme Appadurai (1996), o cultural é uma dimensão que refere diferenças, contrastes e comparações, mais que uma propriedade de indivíduos e grupos é um recurso para falarmos da diferença. Clanlini (2003, p.10) sintetiza as atuais reflexões sobre cultura:

Em suma: o cultural abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenamos sua dispersão e sua incomensurabilidade por meio de uma delimitação que flutua entre a ordem que possibilita o funcionamento da sociedade (local e global) e os atores que a abrem ao possível.

Mais do que um sistema de significados, a cultura é fronteira, podendo ser entendida somente pela interculturalidade. As fronteiras culturais são impostas, nunca naturais (Bourdieu, 1998), construções simbólicas reforçadas em um jogo de alteridade e identidade. Nesse conhecimento do outro eu me reconheço através da diferença, do que deriva a riqueza do conhecimento da cultura do *outro* – do falante – do idioma estudado: entro em outro mundo.

Retomando Duranti (2000, p.25), sua idéia de linguagem vai ao encontro de Bakhtin, pois ambos a conceituam como espaço de interação, diálogo:

el lenguaje es más que una herramienta reflexiva con la que intentamos encontrar el sentido a nuestros pensamientos y acciones. A través del uso del lenguaje penetramos en un espacio interaccional que ha sido en parte construido a nuestra manera, un mundo en el que algunas distinciones parecen importar más que otras, un mundo donde cada opción que elegimos es parcialmente contingente con lo que ocurrió antes y contribuye a la definición de lo que ocurrirá después.

A linguagem é resultado de uma interação social e as comunidades de fala são entidades ao mesmo tempo reais e imaginárias, cujas fronteiras estão constantemente refazendo-se e negociando-se através da própria linguagem. Ela cria distinções entre grupos, indivíduos e identidades. Conforme Bakhtin (1997, p.123)

a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Se a interação constitui a realidade da linguagem, é através dela que podemos adentrar no universo de significações do *outro*, se tomamos como correto o preceito de que a linguagem é uma fronteira cultural. E com essa interação – que nesse trabalho será vista através da leitura de textos literários – poderá ocorrer a redefinição da identidade do aprendiz, na travessia entre os sentidos de sua língua e os da LE estudada.

2.2 CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES ATRAVÉS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

“Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta de nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia [...]. O estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades.”
Kristeva

A partir da perspectiva abordada nos itens anteriores, as línguas passam a ser não apenas instrumentos de comunicação, mas a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. “Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003, p.69). Vejamos então o que vem a ser identidade.

Woodward (2004) a define como marcada pela diferença, ou seja, como relacional. Para que uma identidade exista, ela depende de algo externo: outra identidade. A autora afirma que a construção da identidade se dá por um processo simbólico e social. Bourdieu (apud FRIEDMAN, 1999, p.191) aborda a identidade social também sob uma perspectiva relacional, constituindo-se na diferença:

Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades relacionais que ela deve à sua posição dentro do sistema das condições, que, por sua vez, é também um *sistema de diferenças*, de posições diferentes, isto é, por tudo aquilo que a distingue de tudo quanto ela não é e em particular de tudo aquilo a que ela se opõe: a identidade social se define e se afirma na diferença.

Hall (2001) distingue três concepções de identidade: a) o *sujeito iluminista*, dono da razão, que se afirma como indivíduo por si só; b) o *sujeito sociológico*, que se afirma como indivíduo na interação com a sociedade, com o *outro*; c) o *sujeito pós-moderno*, indivíduo descentrado que deriva da globalização e do impacto da identidade cultural. Conforme o autor, não existe uma identidade unificadora na pós-modernidade, sendo que ela se torna politizada.

Com relação à identidade nacional, Hall (op. cit.) afirma que não é algo com o que nascemos, mas formado e transformado no interior da representação, já que a nação não é apenas uma entidade política e sim algo que produz sentidos, um sistema de representação cultural. Uma nação é uma comunidade simbólica. Segundo o autor, uma cultura nacional é um discurso que influencia nossas ações e a concepção que temos de nós mesmos. Ao produzir sentidos sobre a nação, ela constrói identidades. Esses sentidos são contidos nas histórias, memórias que conectam presente, passado e imagens que dela são construídas. Assim, a identidade nacional é uma comunidade imaginada, de modo que as diferenças entre nações residem nas formas distintas pelas quais elas são imaginadas. Para o autor, devemos pensar as culturas nacionais não como unificadas, mas como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. As nações modernas são híbridos culturais, pois não se constituem de um único povo, cultura ou etnia. Daí a complexidade para um aprendiz de LE compreender a cultura de um país como unidade. Sem dúvida, a tarefa torna-se viável quando se põe em relevo o regional no lugar da totalidade nacional.

Na atualidade, tem-se alardeado a homogeneização cultural e,

conseqüentemente, de identidades, devido à vida social ser mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pela mídia. A globalização tornaria as identidades desvinculadas de histórias, tradições e costumes, flutuando livremente. A essa previsão, Hall assevera que é mais adequado pensar em uma nova articulação entre o global e o local e não no primeiro substituindo o segundo, pois é mais provável que a globalização produza novas identidades locais e não que as destrua. Para Bauman (1999), a “aldeia global” de McLuhan não conseguiu materializar-se, pois o elemento “estranho” continua existindo, é uma síntese de aproximação e de distância. Para ele, uma aldeia global veria o *outro* como um mesmo; entretanto, sem a possibilidade da diferença não haveria desejo da presença, sendo que “a diferença produz aquilo que ela proíbe, tornando possível a própria coisa que ela torna impossível” (DERRIDA, 1974, p.143).

Desse modo, as diferenças culturais continuarão existindo e ao aprendiz de LE persistirá a possibilidade de redefinir sua identidade através do jogo entre identidade e alteridade. Bakhtin (1997) considera que é na relação dialógica entre o eu e o *outro* que ocorre a sistematização da consciência das partes em um todo. Assim, dialogismo é produto da relação de alteridade existente entre consciências socialmente organizadas.

No *continuum* que vai de uma língua à outra é inevitável que se ultrapasse o puramente cognitivo. Pelo fato mesmo de a linguagem ser base da estruturação psíquica do sujeito, ao entrar na LE fica evidente o laço afetivo estabelecido com a língua materna, pois o desejo de completude na língua estrangeira coloca-nos, inevitavelmente, conforme Revuz (1998) “entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, momento em que o retorno à língua materna acontece.

O contato com uma língua estrangeira também produz estranhamentos que nos fazem sentir como se fossemos todos estrangeiros, uns em relação aos outros e em relação a nós mesmos. Cavalheiro (2005, p.7) lembra que nesse contato, a língua materna, que parecia tão natural como nossa própria voz, tão familiar como nossa própria casa, é tão onipresente na nossa vida que temos a sensação de nunca a termos aprendido, de que ela faz parte de nós como algo indivisível e constitutivo. E, no entanto, quando nos propomos a aprender uma LE, a língua materna perde terreno para o estrangeiro que habita em nós, “o estrangeiro que

encontramos em nossas próprias palavras – o *outro* em nós e nós no *outro*”. A identidade, até então aparentemente unificada pela língua materna, apresenta-se invadida, dividida, repartida entre o *eu* sujeito de língua materna e o *eu* falante já estrangeiro. Ao colocar-se como *outro*, emerge em nós a diferença – o ser outro, o ver com o olhar do outro, a outra forma de dizer o mundo e a si no mundo.

Sendo um processo tão amplo e rico, o ensino de uma LE tem como verdadeiro propósito, na concepção de Rajagopalan (2003, p.70), formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir, “transformar-se em cidadãos do mundo”. O ensino e a aprendizagem de LE fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural, um ato de ver o mundo através do olhar do *outro*, sob uma perspectiva diferente que atribui novos sentidos para o já conhecido. É a travessia entre o que já me constitui e o que constitui o *outro*, mas que, nesse movimento de encontro, pode passar a me constituir também.

Ainda conforme Rajagopalan, nesse processo, não faz o menor sentido falar em termos de perdas e ganhos. Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas. É o que colocar-se em uma fronteira cultural – entre duas línguas/culturas – nos proporciona: não a anulação de uma ou mera soma de ambas, mas uma nova identidade. Afinal, é na linguagem, que tem o papel de sustentar as práticas culturais e as estruturas sociais, e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação.

2.3 A LEITURA: CONTATO COM O OUTRO EM LE

La Lujanera lo miró aborreciéndolo y se abrió paso con la crencha en la espalda, entre el carreraje y las chinas, y se jué a su hombre y le metió la mano en el pecho y le sacó el cuchillo desenvainado y se lo dió con estas palabras:

- Rosendo, creo que lo estarás precisando.

A la altura del techo había una especie de ventana alargada que miraba al arroyo. Con las dos manos recibió Rosendo el cuchillo y lo filió como si no lo reconociera. Se empinó de golpe hacia atrás y voló el cuchillo derecho y fue a perderse ajuera, en el Maldonado. Yo sentí como un frío.

- De asco no te carneo – dijo el otro, y alzó, para castigarlo, la mano. Entonces la Lujanera se le prendió y le echó los brazos al cuello y lo miró con esos ojos y le dijo con ira:

- Dejalo a ése, que nos hizo creer que era un hombre. (BORGES, 2005, p.50)

.....

La noche de mi cuento, la noche del final de mi cuento, me había apalabrado con los muchachos para un baile en lo de la Parda. Tantos años y ahora me vengo a acordar del vestido floreado que llevaba mi compañera (...). Uno, que le decían el Corralero (...) me convidó a pelar. Sucedió entonces lo que nadie quiere entender. En esse botarate provocador me vi como en un espejo y me dió vergüenza. No sentí miedo; acaso de haberlo sentido, salgo a pelear. Me quedé como si tal cosa. (...) La Lujanera me sacó el cuchillo que yo sabía cargar en la sisa y me lo puso, como fula, en la mano. Para rematarla, me dijo:

- Rosendo, creo que lo estás precisando.

Lo solté y salí sin apuro. (BORGES, 2005, p.22)

As citações acima fazem parte de dois contos de Borges: a primeira é de *Hombre de la esquina rosada*, a segunda de *Historia de Rosendo Juárez*. Podemos ler cada um desses contos isoladamente, um leitor desatento pode inclusive não perceber o diálogo entre os dois, mas a leitura de ambos como interligados, além de esclarecer diversos aspectos, enriquece e cria um universo de relações. No primeiro dos contos citados, um narrador em primeira pessoa descreve a covardia de Rosendo Juárez ao se abster de lutar com um “forasteiro”, o Corralero, que queria mostrar-se mais corajoso e melhor com a faca do que ele. Essa negação à luta causa estranhamento aos que estavam no baile e também ao leitor, que não encontra razões para essa atitude, visto que o narrador afirma ter sido Rosendo sempre muito corajoso. Em *Historia de Rosendo Juárez*, podemos entender porque essa personagem, que será narrador nesse conto, decidiu não lutar com o Corralero naquela noite, além de sabermos sua história de vida. Desse

modo, a leitura de apenas um dos contos ou sem que se estabeleça uma ligação entre ambos, será diferente – não incompleta – de uma leitura em que a relação entre os textos ocorre. Mas, como definir o ato de ler, essa atividade tão complexa e que envolve tantas relações?

Kleiman (1989) define a leitura como uma atividade cognitiva por excelência, abrangendo a percepção, o processamento, a memória, a inferência e a dedução, e, além disso, um ato social que envolve dois sujeitos que interagem na tentativa de buscar objetivos e necessidades socialmente determinados. Esse ato deve ser visto como uma rede de conexões lingüísticas e extralingüísticas exercidas entre leitor e autor, em uma relação dialética que se dá a partir de suas vivências, conhecimentos – compartilhados ou não – influenciados cultural, social e lingüisticamente. Sob esse ponto de vista, a leitura de um texto implica interação e criação de novos significados pelo leitor, dando-lhe um caráter de multiplicidade de sentidos, adequando cada momento de leitura ao seu contexto² histórico e cultural.

Com essa definição, podemos voltar a pensar os contos acima citados. Estando em língua espanhola e em um contexto social distinto de um leitor que tenha como língua materna o português e não conheça os *compadritos* de Buenos Aires, a relação que o leitor estabelecerá para entender o universo descrito se dará a partir de sua realidade e conhecimento prévio. Mas é uma relação de troca, o leitor não apenas enriquece o texto dando-lhe novos significados como também se enriquece, ao entrar em contato com uma nova visão de mundo ou com situações antes desconhecidas. Tais considerações encontram respaldo em Coracini (1995), que, abordando a leitura de literatura em LE e reforçando os aspectos citados por Kleiman, salienta que jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente. Jamais, no entanto, duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que os sujeitos pertencem ao mesmo

2 É relevante diferenciarmos contexto de co-texto. A noção de co-texto foi proposta por Bar-Hillel (1970) para dar conta da intervenção das unidades verbais que fixam a significação das outras formas lingüísticas presentes num mesmo texto. O co-texto é, portanto, um dos principais processos de solução das eventuais ambigüidades ou da heterogeneidade de sentido dos enunciados. Distingue-se da noção de contexto, utilizada para designar as instâncias enunciativas e os elementos extralingüísticos relevantes para a compreensão de um texto ou de um discurso.

momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos. Jamais também um texto vai ter significados iguais se lido em épocas diferentes, pois os sentidos não estão prontos, fechados em si mesmos.

Dado o caráter heterogêneo da linguagem, a leitura é entendida, nas palavras de Coracini (1995, p.36), como “interpretação; sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto sujeitos”, logo, leitura e interpretação andam juntas. Conforme Chartier (2001), ler é uma prática criativa, que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou, segundo Certeau (1994), um ato de “caçar em propriedade alheia”, de apropriação. De modo que a leitura não pode ser reduzida à mera decodificação de símbolos: é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido. O sentido não existe em si mesmo, isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas – idéia que vai ao encontro de Bakhtin, ao afirmar que nenhum signo é neutro³. Nessa tessitura teórica, os sentidos dados a um texto serão sempre *fiões possíveis* de serem desconstruídos. Isso implica dizer que não podemos tocar todos os fios de um texto, assim como os fios tocados nunca serão os mesmos entre os aprendizes e até mesmo entre os professores.

Observando a Lujanera, personagem citada nos dois contos, sua atitude pode causar estranhamento, já que era mulher de Rosendo e quando ele recusa a faca que ela lhe entrega e, conseqüentemente, lutar, ela passa, no mesmo instante, a ser mulher do homem que o desafiou, o Corralero. Em uma primeira leitura, podemos interpretar que ela não gostava de Rosendo ou não nutria sentimentos por ele, razão pela qual saiu tão rapidamente dos braços dele para os do outro. No entanto, em uma leitura mais atenta e que remeta os elementos apresentados para o contexto da narrativa, percebemos que a Lujanera não tinha espaço para demonstrar ou colocar os sentimentos em primeiro lugar. Assim como um bom cavalo, a mulher era símbolo de poder. Como ela era a mais bonita, a mais desejada, era o símbolo máximo do poder masculino, o troféu para o homem mais

3 As palavras “soltas”, sem estarem contextualizadas – como no dicionário, por exemplo –, podem ter vários *significados* (polissemia), mas adquirem *sentido* no contexto de uso, no discurso.

valente. De modo que sua atitude pode ser interpretada como natural se pensarmos que ela sempre estará ao lado do homem mais poderoso. Ressaltamos que esses são alguns *fiões* que nós conseguimos tocar, certamente outros leitores fariam outras interpretações.

Tal visão acerca da Lujanera salienta-se na leitura de *Historia de Rosendo Juárez*, no momento em que o narrador descreve o que fez quando obteve poder: “No había un alma que no me respetara. Me agencié una mujer, la Lujanera, y un alazán dorado de linda pinta” (op. cit., p.44). Apenas com a leitura de *Hombre de la esquina rosada*, poderíamos entender a Lujanera como um objeto, mas essa leitura torna-se mais substancial no diálogo estabelecido com o outro conto. O autor faz com que Rosendo conteste a ele mesmo, Borges, o que escreveu em *Hombre de la esquina rosada*, argumentando que o narrador (o velho Paredes) gostava de contar mentiras e propondo contar sua verdadeira história. É a intertextualidade em sua forma absoluta, um diálogo entre os textos.

Segundo Bakhtin (1997), a articulação de relações de sentido que se estabelecem entre enunciados define o que é dialogismo. Assim, dialogismo é um fenômeno que se dá “a partir da representação da voz não apenas dos personagens, mas de estilos, de épocas, de grupos sociais” (MACHADO, 1995), ou seja, é produto da relação de alteridade existente entre consciências socialmente organizadas.

Convém diferenciar-se dialogismo de polifonia, já que muitas vezes estes termos são tomados como sinônimos. O dialogismo é característica essencial da linguagem, seu princípio constitutivo e condição do sentido do discurso. É decorrente da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto, sendo que há o deslocamento do conceito de sujeito; nenhuma palavra é do “eu”, pois traz sempre em si a perspectiva de outra voz. O termo polifonia é empregado para caracterizar certo tipo de texto, no qual se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que o constituem (BARROS, 1994). Assim, os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais, podendo produzir efeitos de polifonia, quando algumas dessas vozes deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e apenas uma voz se faz ouvir.

Júlia Kristeva (1978, p.120) desenvolve, a partir do dialogismo bakhtiniano, o termo intertextualidade. Para a autora, o processo de leitura realiza-se como ato de colher, de tomar, de reconhecer traços, ler passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação. A escritura, então, torna-se a produção dessa leitura que se cumprirá. Um livro remete a outros livros, os quais, num procedimento de somatória, permitem uma nova forma de ser, ao elaborarem sua própria significação:

Le language poétique apparaît comme un dialogue de textes: toute séquence se fait par rapport à une autre provenant d'un autre corpus, de sorte que toute séquence est doublement orientée: vers l'acte de la reminiscence (évoquant d'une autre écriture) et vers l'acte de la sommation (la transformation de cette écriture).⁴

Kristeva apresenta o campo da linguagem como espaço que se orienta em três direções: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos externos (os outros textos em relação ao texto objeto da escritura). Embora estabeleça essas três dimensões, Kristeva aproxima no mesmo sentido horizontal, da elaboração textual, o sujeito da escritura e seu destinatário; o eixo vertical é o espaço onde a palavra, o texto, realiza seu encontro com outros textos, onde o texto se orienta em direção ao *corpus* literário, onde se dá o cruzamento das palavras.

Josef (1980) segue essa mesma definição e estabelece dois eixos – horizontal e vertical – que se cruzam, gerando a intertextualidade e a dupla leitura:

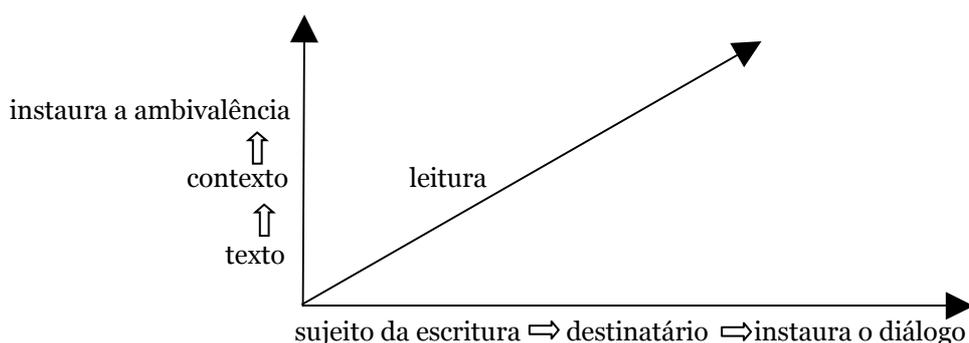


Fig. 1: Eixos da leitura

Fonte: Elaboração própria, a partir da leitura de Josef (1980).

⁴ “A linguagem poética aparece como um diálogo de textos: toda seqüência se faz em relação a uma outra proveniente de um outro *corpus*, de maneira que toda seqüência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura).”

Retomando Bakhtin, Kristeva afirma que, para se tornarem dialógicas, as palavras precisam encontrar outra esfera de existência: precisam tornar-se discurso. Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura, ao mesmo tempo, como intertextualidade; face a esse dialogismo, a noção de pessoa-sujeito da escritura começa a se esfumar, para ceder lugar a uma outra, a da ambivalência da escritura. Um texto é voz que dialoga com outros textos, mas também funciona como eco das vozes de seu tempo, da história de um grupo social, de seus valores, crenças, preconceitos, medos e esperanças.

As relações transtextuais estão a evidenciar que o texto literário não se esgota em si mesmo: pluraliza seu espaço nos paratextos, multiplica-se em interfaces, projeta-se em outros textos, perpetua-se na crítica, estabelece tipologias, repete-se em alusões, plágios, paródias e citações. A intertextualidade confirmada na literatura pelos temas retomados, eternizando e dando nova feição aos mitos e às emoções humanas, comprova que os textos se completam e se inter-relacionam. Nos contos de Borges, que ilustram este capítulo, essa relação é levada ao extremo: é o diálogo entre personagem e autor, entre personagens, na temática... Um texto enriquece o outro, na medida em que amplia suas possibilidades de interpretação.

No caso da relação língua materna e estrangeira, Coracini (1995, p.161) entende que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o *outro*. Tal estranhamento pode provocar medo ou atração, mas, em ambos os casos, “é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua”.

O fato de o aluno não conhecer a LE reforça o hábito de se ater à tradução de palavras, como portadoras do significado do texto. Esse hábito “que a escola vem enfatizar com o ensino (embora camuflado com atividades 'comunicativas') pela gramática e pelo léxico, mesmo na língua materna, reforça, ainda mais, no aluno, o sentimento de impotência diante do desconhecido”, entende Coracini (1995, p.31). Essa abordagem transforma a leitura em mero exercício de ler para decifrar códigos e transportá-los para a língua que não lhe pertence, que é do *outro*. Assim, é importante ressaltar no texto o que há de “estranho” – como os elementos

culturais – fazendo a ligação com a realidade do aluno, para que ele perceba como certos usos da LE fazem sentido naquela outra realidade.

Kramersch (1993, p.137) afirmar que:

(...) to teach literature as dialogue between a text and a reader, teachers must first get in touch with themselves as readers. They then have to make their students into readers too before they can expect them to find meaning and pleasure in the texts they give them to read.⁵

Nessa asseveração está implícita a tarefa do professor de ensinar a **atitude do leitor**, que deve ser de diálogo com o texto. Os elementos culturais, o tema, lá estão, basta saber encontrá-los e, para isso, é necessário que se tenha uma atitude dialógica com a obra. Segundo a autora, é o professor quem precisa ter os elementos para instigar os aprendizes a terem esse posicionamento perante o texto.

Kramersch (1998), apropriando-se do princípio de Bakhtin (1997, p.38) de que não existe palavra que não esteja situada historicamente em uma comunidade de falantes e em suas práticas comunicativas, também destaca a importância de situar o texto literário, para que as palavras “estranhas” ao aprendiz possam ser entendidas em seu contexto. A palavra será signo ideológico, pois reflete as mudanças sociais, o que não impede a sua compreensão, mesmo quando designe um elemento cultural específico, pois “nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída”.

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. Com isso, tem-se na leitura e no dialogismo da obra literária a possibilidade de se “observar” elementos culturais de uma língua, a partir da linguagem, da palavra, que irá refletir a ideologia e a cultura de

5 “(...) para ensinar a literatura como diálogo entre texto e leitor, os professores precisam primeiro entrar em contato com eles mesmos como leitores. Então, eles têm que tornar seus alunos leitores muito antes de poderem esperar que eles encontrem significado e prazer nos textos que lhes dão para ler.”

uma época e de um lugar.

2.3.1 Competência Comunicativa

Buscamos pensar a LE a partir da leitura, especificamente de textos literários, o que justifica que falemos de competência comunicativa e, na seqüência, de compreensão e interpretação, a partir do ato de ler. Ressaltamos que esses tópicos poderiam ser trabalhados com mais profundidade, já que existe amplo material teórico sobre o assunto, especialmente focado à aprendizagem de LE. Entretanto, não abordaremos situações comunicativas entre indivíduos, nem a compreensão de atos de fala, mas sim de textos e das singularidades culturais que os forjam.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, com freqüência vemos que o aluno possui competência lingüística, mas mesmo assim não consegue entender determinados enunciados por lhe faltar referenciais que lhe permitam a compreensão dos aspectos histórico e cultural da língua alvo. Conseqüentemente, não há uma compreensão efetiva do enunciado, mas abstrações que são feitas a partir do contexto em que o aprendiz está inserido, sem que haja o deslocamento de significados, resultando em competência lingüística, mas não comunicativa. Esse conceito foi criado por Hymes (1972), quando afirma que, ao nascer, todos são etnógrafos, pois as crianças buscam entender o mundo que as rodeia, observando, escutando e, após algum tempo, falando. No começo, tudo é estranho até que se torna normal, momento em que a criança deixa de se questionar. É exatamente nessa etapa que ela aprende a agir dentro de uma realidade social particular, ou seja, aprende a ter uma competência comunicativa. Para Hymes, essa competência vai além do conceito pelo qual é muitas vezes tomada nos estudos de LE⁶, pois faz parte das práticas sociais e culturais de uma comunidade, onde a língua ocupa um lugar central.

Bachman (2003) leva esses pressupostos em consideração ao ampliar esse

6 Alguns métodos de ensino de LE consideram que o aprendiz tem competência comunicativa quando utiliza a língua estudada corretamente no que concerne à gramática, sem levar em consideração a adequação a aspectos sociais e culturais.

conceito, que passa a denominar habilidade comunicativa da linguagem. Essa habilidade, definida como capacidade de implementação ou execução da competência no uso comunicativo da língua, inclui três componentes: competência lingüística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A primeira divide-se em ordem organizacional e pragmática, sendo que, nessa última, encontra-se a competência sociolingüística. Esta consiste na sensibilidade que o falante tem de ter para as convenções de uso da língua, o que nos habilita, entre outras funções, a interpretarmos referências culturais. Nesse âmbito, o conhecimento social e cultural irá permitir a adequação do uso de palavras a novas e diferentes situações comunicativas (tanto na fala quanto na escrita).

A competência estratégica caracteriza a capacidade de implementar os componentes da competência lingüística no uso comunicativo e contextualizado da língua, oferecendo os meios para relacionar as competências de língua aos aspectos do contexto de situação, nos quais o uso da língua ocorre, e às estruturas de conhecimento do usuário da língua.

Uma das características dos atuais estudos sobre competência comunicativa é o reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico que envolve a averiguação sobre a informação e a negociação de sentido por parte do usuário da língua. Assim, a competência estratégica oferece ou uma função compensatória, quando a competência lingüística dos usuários é inadequada, ou de aperfeiçoamento de seu discurso.

Ainda segundo Bachman (2003), na competência estratégica, o componente de averiguação permite-nos:

- a) Identificar a informação – inclusive a língua ou dialeto – necessária para a realização de um propósito particular;
- b) Determinar que competências (língua materna, interlíngua, língua estrangeira) estão à nossa disposição para realizar esse propósito;
- c) Verificar as habilidades e o conhecimento que são compartilhados por nosso interlocutor;
- d) Após a tentativa de comunicação, avaliar em que medida o objetivo

comunicativo foi atingido.

Levando o arcabouço teórico de Bachman para a proposta deste estudo, observamos que essas mesmas estratégias podem ser utilizadas pelos aprendizes de LE ao entrarem em contato com um texto. A finalidade é compreender o que está sendo dito no texto. Para isso, é necessário identificar em que idioma ele está escrito e, em muitos casos, por um autor de que país/região foi escrito, além de observar se consegue entender o texto nessa língua. Por último, o leitor pode avaliar se conseguiu chegar ao seu objetivo, compreender o texto. Tais considerações, que vão ao encontro da teoria de Dascal – abordada no próximo item – são embasamento para a análise dos dados desta pesquisa, interpretados no capítulo 5.

A atitude dialógica com o texto proporciona ao aprendiz passar por etapas de uma situação comunicativa, em um diálogo interno que envolve negociação entre texto e leitor, para ele chegar ao objetivo principal: a compreensão do texto.

2.3.2 Compreensão e Interpretação

Desde los pantanos de las aguas mezcladas veo la parte alta de la colina, los veraneantes que habitan el museo. Por su aparición inexplicable podría suponer que son efectos del calor de anoche en mi cerebro. Pero aquí no hay alucinaciones ni imágenes: hay hombres verdaderos, por lo menos tan verdaderos como yo. (CASARES, 2005, p.16)

Definir o termo compreensão pode não ser tão simples quanto parece; inúmeras foram as tentativas de elaborar uma teoria em que todas as etapas desse ato fossem descritas. Entretanto, como Dascal (2006) muito bem expõe, teorias são questionáveis, algumas incompletas, estando longe de um consenso.

Uma definição amplamente aceita é que compreender é “apreender (algo) intelectualmente, utilizando a capacidade de compreensão, de entendimento” (HOUAISS, 2001), seja o que está sendo dito, o que está escrito ou até mesmo acontecimentos, gestos, atitudes, etc. Para Bourdieu (1998, p.156), “compreender

não é reconhecer um sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe num contexto particular”. Assim sendo, neste ato a adequação dos significados possíveis decorre da contextualização. Por ser um ato inerente ao nosso cotidiano, a compreensão é indispensável para nos relacionarmos com as pessoas e com a realidade que nos cerca. Para pensarmos a importância desse ato, vamos partir de uma personagem que vive em uma contínua tentativa de compreensão dos acontecimentos que ocorrem: o narrador-personagem do texto de Casares, acima citado. Apesar de lhe parecer estranha a repentina aparição de várias pessoas de uma hora para outra na ilha em que ele está escondido, ele os toma por pessoas reais, por turistas, pois lhe parece a única explicação plausível em um primeiro momento.

Essa compreensão incorreta, mas plenamente aceitável, da situação o levará a várias interpretações equivocadas, mesmo que pertinentes para ele e para o leitor da narrativa, que também não sabe ao certo quem são aquelas pessoas de quem o narrador precisa se esconder, já que é um fugitivo. No momento em que ele se interessa por Faustine, a moça que ele observava em sua contemplação diária do pôr-do-sol, e decide declarar-se para ela, interpreta o fato de ela não se assustar, nem sequer se mover com sua súbita aparição, como falta de temor e até mesmo um insulto, por não lhe dirigir um olhar sequer. Quando vê as pessoas tomando banho de piscina e dançando durante um temporal, interpreta tal atitude como de “héros del *snobismo* (o los pensionistas de un manicomio abandonado)”.

Quando todos somem e depois voltam a aparecer sem nenhuma explicação lógica, repetindo todas as ações anteriores, o narrador começa a elaborar hipóteses para o que ocorre, dentre elas que são mortos e a ilha é o purgatório ou que são seres de outra natureza. Ele vive na angústia de tentar compreender quem são aquelas pessoas e suas atitudes, até que finalmente descobre que não são pessoas, mas sim imagens o que ele vê. Um grupo de amigos foi filmado por uma semana e o que eles viveram naqueles dias era continuamente projetado na ilha. O fato de o protagonista compreendê-los como reais, dotados de vida, fez com que interpretasse o fato de a moça não o ver como atitude de indiferença, de desprezo. A compreensão incorreta da situação resultou também em uma interpretação equivocada das atitudes “gravadas” das pessoas e na tentativa de interação do narrador com elas.

Falamos basicamente da tentativa de compreensão da personagem dessa obra, mas podemos voltar nossas observações para o seu leitor. Caso não conheça o autor e nunca tenha ouvido nada a respeito dessa narrativa, as únicas pistas que terá para compreender quem são as pessoas que aparecem subitamente na ilha são as dadas pelo narrador. Um leitor perspicaz perceberá desde o início que o narrador pode estar enganado em suas conclusões, pois a não reação à sua presença por parte dos visitantes é pouco provável. Através de seu conhecimento do mundo, o leitor concluirá que as pessoas reagem das mais distintas formas – medo, espanto, surpresa – à presença de um estranho em um local isolado, mas não costumam ignorá-lo por completo. O leitor poderá levantar várias hipóteses ao longo do texto para os fatos que ocorrem, que poderão modificar-se conforme as pistas dadas pelo autor no decorrer da história. Ele também terá a oportunidade de interpretar as atitudes da personagem principal, sempre a partir de referenciais de seu próprio contexto, conforme salientamos no capítulo anterior.

Podemos perceber o quão complexas são a compreensão e a interpretação, refletindo agora especificamente com relação à leitura, nosso foco neste trabalho. Compreender um texto é “apreender” o que está escrito, e não estamos falando em decodificar signos, mas em estabelecer relações e sentido para sentenças, formando um todo coerente e que se refira ao que foi dito. Na interpretação, está a possibilidade de significar o que foi compreendido, enriquecendo o texto com o mundo do leitor e tornando cada leitura única.

Assim sendo, parece-nos pertinente neste estudo pensar na compreensão do texto e como ela levará a interpretações. Dascal (2006) propõe um modelo para explicar os vários tipos e níveis de informação contextual, usados pelo leitor para interpretar um texto escrito, que pode ser visualizado através da Figura 2.

Em busca do significado da sentença, o destinatário é guiado por dois tipos de pistas contextuais: extralingüísticas e metalingüísticas. A primeira tem a ver com o seu conhecimento do mundo e a segunda com seu conhecimento lingüístico e co-textual. Cada tipo de pista possui três níveis distintos: *específico* – conhecimento imediato; *superficial* – intermediário, conhecimento das propriedades convencionais de circunstâncias desse tipo; *conhecimento de fundo* – geral, conhecimento de informações, princípios, etc.

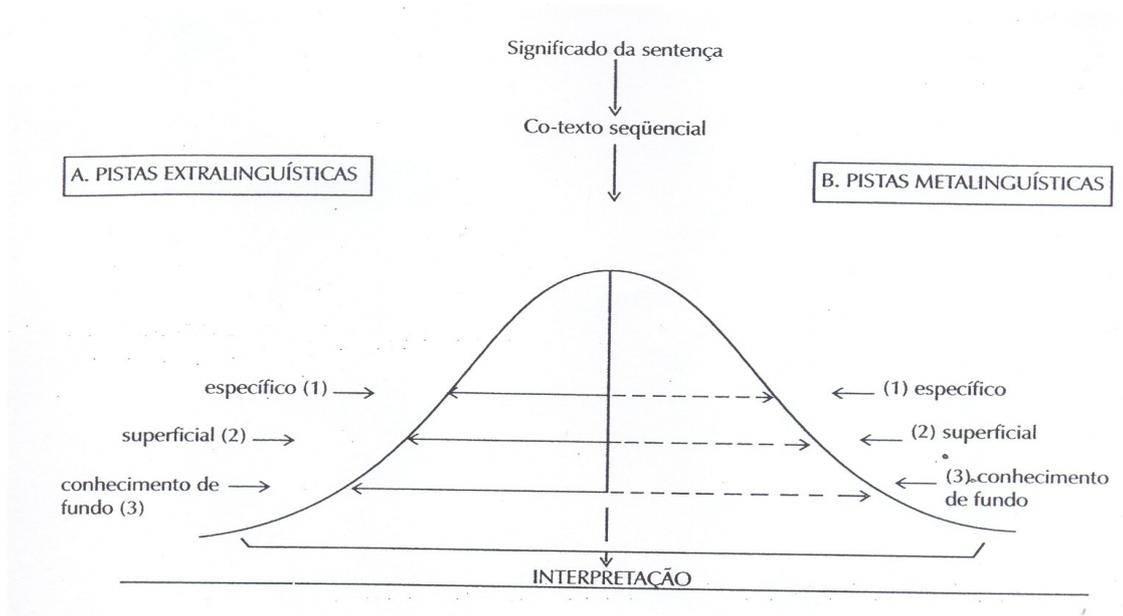


Fig. 2 – Pistas contextuais empregadas para a interpretação das elocuições.

Fonte: Dascal, 2006, p.195.

Há um paralelismo de níveis entre os dois tipos de pistas, que são descritos abaixo:

(A1) O contexto extralingüístico específico diz respeito às características situacionais que, mesmo não mencionadas explicitamente no texto, podem ser relevantes para sua interpretação;

(B1) No contexto metalingüístico específico está o reconhecimento, por exemplo, de expressões ou construções sintáticas típicas de uma região ou de uma fonte literária;

(A2) O contexto extralingüístico superficial refere-se ao conhecimento de características convencionais da situação, ou seja, um contexto específico por seu caráter estereotipado. Por exemplo, se o texto trata de uma pessoa que foi estudar em uma biblioteca, o “quadro” que supomos é o de pessoas sentadas, em silêncio;

(B2) O contexto metalingüístico superficial traz as suposições sobre a

estrutura de um texto criado para um propósito específico e suas convenções. Assim, ao identificar um texto como ficcional, o destinatário espera regras pragmáticas distintas das que governam o discurso informativo. Esse tipo de conhecimento só adquire valor quando é questionado ou realçado de outra maneira;

(A3) No conhecimento extralingüístico de fundo, está o conhecimento geral sobre o mundo: as pessoas alfabetizadas podem ler, é comum estudar em bibliotecas. Como no item anterior, esse tipo de conhecimento só terá valor quando posto em questão. Por exemplo, a pessoa em questão é disléxica, mas está lendo um texto com fluidez;

(B3) O conhecimento metalingüístico de fundo é o conhecimento geral sobre o funcionamento da comunicação verbal, sua compreensão e seu uso, também ganhando valor na interpretação apenas sob determinadas circunstâncias.

Os tipos A1 e B1 permitem uma primeira compreensão do significado do texto, que será comparado com as características convencionais (A2+B2) e seu conhecimento de fundo (A3+B3), não necessariamente nessa ordem. As combinações podem se dar de diversas maneiras, dependendo das circunstâncias da elocução, do que deriva a representação na Figura 2 por meio de uma curva.

As pistas contextuais são utilizadas quando, de alguma forma, o texto não é direto ou transparente. Logicamente, todos os textos, até certo ponto, são opacos e necessitam do contexto para serem interpretados. Nas palavras de Orlandi (1996, p.135), “interpretar não se trata de encontrar sentidos dados, pois estes não existem, são constituídos por sujeitos inscritos na história num processo simbólico”. Se o processo de interpretação deixa muito espaço para as pistas contextuais, mas o significado da elocução converge com o do destinatário, o texto é considerado direto, embora opaco. Ao contrário, se na interpretação o destinatário detecta que o significado que ele atribuiu ao texto não casa com o literal, temos um caso de significado indireto. (DASCAL, op. cit., p.203). Nesse caso, a suposição inicial é novamente testada e reformulada.

Um problema de interpretação surge de

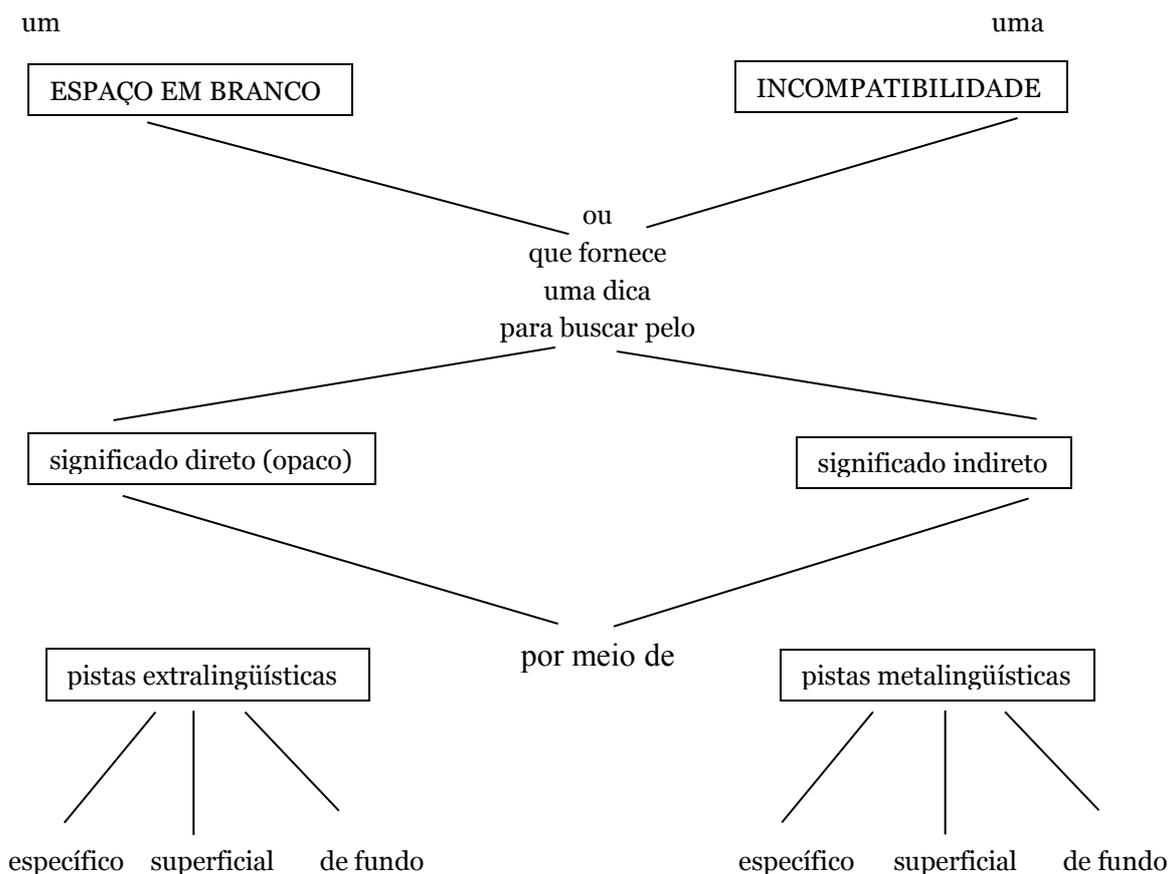


Fig. 3 – Dicas e pistas
 Fonte: Dascal, 2006, p.205.

Essas considerações serão mais bem visualizadas no capítulo 5, no qual está a interpretação dos dados da pesquisa, momento em que será possível aplicá-las visando buscar respostas à interpretação dos contos feitas pelos aprendizes de LE. Cada um dos textos selecionados se encaixa em um provável problema de interpretação (espaço em branco ou incompatibilidade). Na interpretação dos dados, tentaremos, de modo geral, entender que percurso os aprendizes seguiram na interpretação de cada um dos textos.

3 O TEXTO LITERÁRIO: NA ARTE, O CONTATO COM OS SENTIDOS

DO OUTRO

“Nuestra verdad posible tiene que ser invención, es decir escritura,
literatura, pintura, escultura, agricultura, psicicultura,
todas las turas de este mundo.”
Cortázar

Recabarren, tendido, entreabrió los ojos y vio el oblicuo cielo raso de junco. (...) Desde su catre, Recabarren vio el fin. (BORGES, 2005, p.247; 251)

No conto *El fin*, de Jorge Luis Borges, Recabarren é um paralisado, imóvel em sua cama. Mas dali, através da janela, ele pode acompanhar a luta entre Martín Fierro e um negro. Ele só pode observá-la por esse ângulo e não tem como interferir nos fatos que se desenrolam diante de seus olhos. Mas pode vê-los e interpretá-los.

Essa bela alegoria do leitor é uma chave para chegarmos ao texto literário. Desde Aristóteles a arte literária foi objeto de estudo e até hoje é difícil chegarmos a uma definição exata ao questionamento: *o que é literatura?* Para tal, muitas foram as elaborações teóricas. Aristóteles (1990) considera a literatura *mimesis* das ações humanas, pois cria uma nova realidade a partir da realidade existente. O movimento de escrever o mundo, na literatura, através da palavra e de nomear o mundo na sua descoberta, na infância, também através da palavra, é análogo, ou seja, o mundo é “aprendido” e criado na literatura.

Esse caráter duplo da literatura é apontado por Kosík (apud ISER, 1996, p. 146) como inerente a toda obra de arte, pois

ela é expressão da realidade, mas também constitui a realidade, que não existe junto à obra e antes da obra, mas apenas na própria obra (...) a obra de arte não é uma ilustração de representações da realidade. Como obra e como arte ela representa a realidade e, ao mesmo tempo e inseparavelmente, *forma* a realidade.

Seguindo essa mesma linha conceitual, Pozenato (1974, p.22) aponta a literatura como resultado de uma *feitura*, o que a torna um fato e uma obra: “como fato, ela se alinha com todos os fatos que fazem a história; e como obra, é resultado de um *fazer*, individual e social e, assim, um fenômeno de cultura. A história e a

cultura são pois suas fronteiras.” Nessa *feitura* que é a criação literária ocorre também a criação de linguagem. Por essa característica, Bakhtin (2003) situa a literatura na esfera dos gêneros secundários, elaborados na comunicação cultural complexa oral e escrita. Esses gêneros reelaboram os primários – utilizados na comunicação interpessoal –, fazendo com que estes percam sua direta comunicação com a realidade. Machado (1995, p.67) exemplifica isso com as réplicas de diálogo no romance, que “perdem sua relação com a comunicação imediata e integram-se ao conteúdo do romance, participando da realidade tão somente através da totalidade do romance, como acontecimento artístico e não como sucessão de fatos”.

Kundera (2006, p.90) cita Proust na tentativa de definir o sentido da literatura:

A obra do escritor não é senão uma espécie de instrumento óptico que ele oferece ao leitor a fim de lhe permitir discernir aquilo que, sem aquele livro, ele talvez não pudesse ver sozinho. O reconhecimento dentro de si, pelo leitor, daquilo que o livro diz é a prova da verdade dele.

É impossível pensarmos a literatura sem pensarmos que um texto só ganha sentido através do leitor, responsável por sua significação, a qual, como salienta Chaves (2006), tem força de ação sobre o mundo tanto quanto o texto em si. Sendo um sistema simbólico, toda a arte é formada por uma tríade indissolúvel: o artista, a obra e o público (CANDIDO, 2000). O ato completo da linguagem do texto literário irá depender da interação dessas três partes, cada qual inteligível no conjunto. A posição do artista está ligada às aspirações e valores do seu tempo e a forças sociais que determinam a produção da obra. Disso resulta que, mesmo um texto sendo de cunho fantástico ele se refira de algum modo à realidade. A obra depende do artista e das condições sociais que determinam sua posição, como valores sociais, ideologias, sistema de comunicação. Já o público dá sentido e realidade à obra, influenciado por fatores socioculturais.

Essa força criadora do leitor entrará em contato com o imaginário social presente no texto literário, o qual Maffesoli (2001) considera o estado de espírito que caracteriza um povo, uma construção mental compartilhada que ultrapassa a materialidade da cultura. O imaginário manifesta-se discursivamente através do

mito, do uso de símbolos e imagens, por meio dos quais os grupos constroem sua identidade e elaboram sentido para o mundo, na concepção de Durand (1988). Nesse encontro de imaginários – o presente no texto e o do leitor – há a construção de novas imagens e a constituição de identidades.

A possibilidade de imaginar, criar, sonhar, é dada pela literatura, do que deriva ser inviável qualquer definição sem citarmos o prazer. Quanto mais aberto⁷ – mais propenso à necessidade de intervenção do leitor na construção de sentidos, fazendo com que a participação deste seja ativa –, maior será o prazer proporcionado por sua leitura. A transgressão do universo apresentado irá ocorrer justamente na interpretação dos elementos pelos quais se manifesta o imaginário, do que deriva que entrar em contato com o universo simbólico do *outro* significa não uma assimilação, mas uma resignificação. Castoriadis (1982) resume essa idéia com uma imagem muito adequada: “construir catedrais ou compor sinfonias não é pensar. A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la com seus próprios ouvidos”.

Questionando o compromisso da literatura, percebemos não há compromisso com o evento real. Nela, realidade e ficção não têm limites precisos. Gotlib (1988) teoriza que, o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, *literatura não é documento*. É literatura.

Barthes (1980, p. 22) evoca a anteriormente citada “prisão da linguagem” ao falar da função do escritor de criar novos truques de “mudar a língua” para “mudar o mundo”, mas frisa que a literatura é sempre realista por ter o real como objeto de desejo e também irrealista, já que “acredita sensato o desejo do impossível”. Cortázar (1998) segue esse mesmo paradoxo:

Os escritores ampliam as possibilidades do idioma, levam-no ao limite, buscando sempre uma expressão mais imediata, mais próxima do fato em si que sentem e querem manifesta, quer dizer, uma expressão não-estética, não-literária, não-idiomática. O escritor é o inimigo potencial – e hoje já atual – do idioma.

7 Conceito teorizado por Umberto Eco, em seu livro *Obra aberta*, no qual a “abertura” é entendida como ambigüidade fundamental das obras artísticas.

Para Cortázar, a literatura é transgressão, a possibilidade de romper com as normas dos idiomas na tentativa de fugir da prisão que eles impõem, dando ao escritor a oportunidade de chegar o mais perto possível do que vai além das palavras: sensações, sentimentos, etc.

À guisa de conclusão, lembramos que a máxima “a arte imita a vida”, presente nas entrelinhas na definição de Aristóteles, cabe à literatura, mas merece algumas ressalvas. Um texto literário remete à realidade, mas não tem compromisso com fatos históricos. A literatura não existe antagonicamente à vida e sim intrinsecamente e devido a ela e, portanto, se alinha à história, que também só existe devido aos fatos da vida. Não se discute o fato de que ambas têm compromissos distintos: a história com a verdade de fatos e com a formulação de conhecimento objetivo, conforme Burke (1997), e a literatura somente com a verossimilhança interna, por ser uma narrativa ficcional. Mas é inegável que na literatura podemos identificar elementos simbólicos de uma comunidade, que alimentam e são alimentados pelo imaginário social dela, possibilitando ao leitor o contato com os sentidos que constituem o universo da narrativa.

3.1 O CONTO: O BREVE E INTENSO ENCONTRO COM UM UNIVERSO

O conto é uma bolha de sabão que se desprende do autor, do seu pito de gesso. (CORTÁZAR, 1993, p.20)

Julio Cortázar, além de um brilhante escritor de contos, possui obras críticas nas quais teoriza sobre o conto, considerando sua capacidade de existir e respirar por si. Uma bolha de sabão, que prende a atenção na luta para preservar sua frágil esfericidade.

O maior atrativo e também a maior armadilha do conto é a sua brevidade. Com um número muito menor de palavras do que há num romance, o autor cria um universo que, invariavelmente, precisa ser crível, conciso e esférico. Palavras não podem sobrar nem faltar para que a tensão desse universo não rompa sua

circularidade, já que “um conto evoca uma imagem de um círculo, quer dizer, esse círculo, forma geométrica perfeita em que um ponto não pode separar-se da superfície total” (CORTÁZAR, entrevista⁸). Esse autor considera as lacunas do conto sua grande riqueza, pois permitem ao leitor desvendá-las com sua própria interpretação.

Edgar Allan Poe, autor no qual Cortázar inspirou-se para suas teorizações sobre o conto, ressalta que a possibilidade de “leitura de uma só assentada” do conto leva à unidade de efeito, que não se refere apenas ao suspense ou à tensão que a estrutura da narrativa causa. Em última estância, a unidade de efeito leva à significação do universo do conto, por parte do leitor, de forma intensa, inteira, já que ele pode mergulhar naquela narrativa e vivê-la toda, de uma só vez.

É justamente a brevidade desse gênero literário que justifica sua utilização nesse estudo. E, concordando com Machado de Assis (1974, p. 476) que “o tamanho não é o que faz mal a esse gênero de histórias; é naturalmente a sua qualidade”, pensamos que sua leitura traria vantagens no momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa: em poucas páginas, o leitor se vê diante de um universo conciso e completo. Não há dúvida de que o romance apresenta maiores descrições, podendo inclusive retratar com riqueza de detalhes paisagens e elementos culturais. Em contraponto, se a brevidade não permite tantas descrições no conto, este tem na intensidade da narrativa a apresentação de uma situação que reflete o modo de ser e sentir das personagens, que sempre estarão vinculados ao cultural. Na literatura, mesmo na que se fixa em um tipo, em uma região, fazemos, através da simbologia nela contida, a travessia do particular para o universal.

De modo que o conto também nos possibilita o que Cortázar chama de “fabulosa abertura”, que nos leva “do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana”, que é o eterno tema da literatura.

Selecionamos, entre diversos contistas exemplares de língua espanhola, dois contos que proporcionam a “cor local” da região e das personagens que descrevem, sem deixarem de proporcionar a “abertura” que todo o bom texto literário deve

⁸ Entrevista concedida ao professor José Julio Perlado, em 24 de maio de 1983. Disponível no endereço eletrônico: www.paralelos.org/out03/000167.htm. Consulta feita em novembro de 2007.

propiciar. São eles *Rodríguez*, de Francisco Espínola e *Nos han dado la tierra*, de Juan Rulfo. Na seqüência, os contos são analisados, objetivando elucidar quais características levaram à sua escolha.

3.1.1 *Rodríguez: o gaúcho sem rompantes*

Rodríguez, de Francisco Espínola (1993), escrito em 1958 (Anexo A) encontra-se no mais alto nível de produção literária desse autor, conhecido por narrar a sociedade campeira uruguaia. Sua obra é dividida por Oroño (1991) em uma seqüência de três mundos, que estão em círculos concêntricos e comunicantes. No primeiro círculo estão as personagens primitivas e rudes, que têm em seu interior sentimentos e não pensamentos (mundo primitivo de signo trágico). O segundo círculo é constituído por oprimidos ou socialmente desamparados, pessoas na fronteira entre natureza e civilização. A oscilação entre o mundo em que vivem e o sonho de viver em um mundo melhor gera nessas personagens uma angústia existencial (mundo introspectivo de signo existencial). Já o terceiro grupo consiste em uma transposição de máxima elaboração estética do mundo maravilhoso das tradições populares, culminando em uma fusão harmônica de drama, humor e ternura, presentes nos círculos anteriores de forma isolada. É nesse círculo, denominado de mundo mítico de signo poético, que se encontra *Rodríguez*.

O conto narra o encontro de *Rodríguez*, um *gaúcho* dos pampas uruguaiois, com o diabo, que lhe faz ofertas e tentações às quais o protagonista não aceita e deixa sua negativa através do silêncio. Essa conduta desinteressada e calma acaba por irritar o diabo, que finalmente se dá por vencido e exclama um insulto vulgar.

Seguimos a divisão da leitura comentada de Oroño (op. cit.), em cinco partes. A *situação inicial* constitui a introdução da narrativa. Nos quatro primeiros parágrafos situamos *Rodríguez* no campo, em uma noite clara. Ele é um cavaleiro em movimento em oposição a um outro, que está imóvel a princípio. Este último

tem seu cavalo (negro) e poncho (vermelho) descrito com cores carregadas de simbologia: morte, tentação, fogo. A apreensão inicial, por parte de Rodríguez, com relação ao outro ginete se desfaz quando este fala pela primeira vez. O modo “meloso” de falar do outro faz com que Rodríguez não se sinta ameaçado: “y siguió su avance a través de la gran claridad”.

Em seguida, começam os *ofrecimientos* por parte do outro, que não é nomeado, do parágrafo oito ao catorze. Começa o enfrentamento duelístico entre as personagens: um está munido de palavras, o outro de silêncio. Ele oferece mulher, dinheiro e poder, na mesma ordem que a “hierarquia do mal”, na *Divina Comédia*, em que o menor mal é a sensualidade e o mais grave a avareza. Trata Rodríguez pelo nome e o *tutea*, pensando conquistar intimidade e simpatia. Mas encontra apenas silêncio e se abate. Rodríguez, ao observar o que lhe rodeia, ouvir o trote dos cavalos, sente-se novamente em seu lugar, sem incômodos, observando a imensidão do pampa.

A partir daí até o vigésimo sexto parágrafo, ocorrem as *três provas mágicas*, momento em que o relato ingressa na categoria do fantástico. Resolvido a provar seus poderes para Rodríguez, o desconhecido transforma seu cavalo negro em branco, um galho em cobra e faz fogo com um estalar de dedos. Vangloriando-se de suas proezas, questiona o ginete: “¿Y?... ¿Qué me decís, ahora?”, quando se tem a primeira resposta verbal de Rodríguez: “Esas son pruebas”.

Desanimado com a resposta desinteressada, seguem-se *dois prodígios e um juramento*, do vigésimo sétimo ao trigésimo quinto parágrafo. É o momento de tensão máxima do conto, o clímax, em que os efeitos de contraste entre os protagonistas intensificam-se. Sem mais reservas, o desconhecido olha diretamente para Rodríguez e transforma o cavalo em um touro e, em seguida, em um bagre. A primeira reação do cavaleiro é temer por seu “zainito”, mas ao ver o touro metamorfoseado em peixe, tranqüiliza-se e segue trotando, pois não há mais perigo para sua montaria. Mostrando-se completamente desesperado, o tentador pede: “Hablame, Rodríguez, ¿y esto?... ¡por favor, fijate bien!... ¿Eh?... ¡Fijate!”, implorando por uma resposta, que vem direta: “¿Eso? Mágica, eso.” Perdendo completamente o controle, o ginete solta um insulto grosseiro: “¡Te vas a la puta que te parió!”, sentenciando assim seu fracasso.

O último parágrafo vislumbra-se como *epílogo*, retomando a visão panorâmica dada no início do conto. O enfrentamento os opôs e essa oposição é representada em suas diferentes rotas. Cada um é um com sua cavalgadura e os distintos destinos multiplicam a ambivalência simbólica na figura do cavalo: a vida e a morte. Seus caminhos se separam, mas a oposição paradigmática entre os valores que cada um representou continua.

A atitude de Rodríguez diante das ofertas e provas mágicas do diabo pode ser interpretada tanto como ato de nobreza, integridade, quanto como negação ao que não faz parte de seu universo, ou seja, lhe é externo. O próprio autor afirmou, em uma conferência a estudantes, que “Rodríguez es todos. Todos somos Rodríguez.”, acentuando seu objetivo de, com essa personagem, representar a cultura do homem do campo, em um sentido antropológico do ser uruguaio, mostrando sua obstinação sem grandes rompantes diante do “novo”, do “estranho”, representado pelo diabo.

Percebe-se uma relação com a tradição literária do tema do pacto com o diabo. Abordando um arquétipo regional do Uruguai, o *gaucho*, através dessa temática universal, tem-se uma releitura do mito de Fausto. Em uma obra literária regionalista, mesmo fixando-se na figura de um tipo ou de uma região, aborda-se o universal, ou seja, a barreira da região é ultrapassada pela linguagem, neste caso na releitura do mito faustiano, evocado na tentação, na escolha entre o bem e o mal. O drama do homem e seu destino, dividido em duas possibilidades, é apresentado a Rodríguez.

O aspecto regional desse conto pode ser amplamente abordado. Apesar de por muito tempo a região dos pampas ter sido uma só e o gaúcho do Rio Grande do Sul (doravante RS) e dos países citados serem vistos por muitos como o mesmo, as ideologias criadas em torno dele foram distintas. Esses gaúchos podem até ser efetivamente parecidos, mas o mito criado em torno deles e no qual crêem grande parte das pessoas certamente não é o mesmo. Vários textos literários, canções, os movimentos tradicionalistas, a mídia e até mesmo a Revolução Farroupilha, retratada pelo discurso historiográfico, contribuíram para a mitificação dessa figura como o *centauro dos pampas*, símbolo de coragem, hombridade, valentia e amor sem limites ao seu estado. Tanto que, quem é natural do RS se diz gaúcho,

assumindo essa figura como parte de sua identidade. Dizer *eu sou gaúcho*, para muitos, é afirmar o orgulho por ter nascido neste estado.

Tal asseveração pode ser ilustrada com a reportagem publicada no jornal Pioneiro, no caderno Almanaque (2007), em comemoração à Revolução Farroupilha, que iniciou em 20 de setembro de 1835 e durou cerca de dez anos. Com o título *Gaúcho sim, com muito orgulho*, o texto lista quarenta razões das mais diversas para se orgulhar de ter nascido no RS, dentre as quais estatísticas socioculturais (baixo índice de analfabetismo, melhor índice de aprendizagem do país), o grande número de mulheres bonitas, autores de renome, esportistas, entre outras. Citamos aqui algumas das razões que nos pareceram mais representativas da ideologia criada em torno do gaúcho e da utilização desse termo com o sentido de pessoa que nasceu no RS, além de homem que lida nos pampas: “(19) O gaúcho exhibe e veste a bandeira do Estado em ocasiões especiais; (21) 20 de setembro de 1835. O dia em que começou a nascer a identidade gaúcha; (27) O gaúcho chama sua mulher de ‘prenda’, que significa algo precioso, jóia”.

Na Argentina e no Uruguai sua representação positiva existe, especialmente devido à sua participação na luta pela independência, embora não esteja presente no imaginário das pessoas como constituinte de sua identidade. Podemos considerar que nesses países o *gaucho* é tido como um homem do campo, sem grandes ambições além de não criar raízes e que está aonde há um lugar para ganhar algum dinheiro com sua lida. Em algumas das mais conhecidas obras literárias sobre o *gaucho*, como *Martín Fierro*, de José Hernández e *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes, essa visão é reforçada, pois ele é retratado como um homem que preza por sua liberdade, não querendo criar raízes, pois não quer compromissos. Em alguns textos, ele é retratado como um arruaceiro, perigoso ou como quem não gosta de trabalhar, vive de estância em estância buscando algum serviço temporário.

Já em *Rodríguez* essas características não são ressaltadas, mas com certeza não se tem a figura do gaúcho valente, bravo, que adora *pelear*. O que se vê é um homem simples, sem interesses pelas coisas que não fazem parte de sua vivência, mas que demonstra isso através do silêncio, um arquétipo uruguaio. Essa atitude

certamente causa estranhamento ao leitor desse conto, que conheça as características do gaúcho do RS e desconheça as diferenças desse para o *gaucho*. Este último é visto sem uma aura heróica, o que não impede que lhe sejam atribuídas características como coragem.

Mas é inegável que ambos habitam o mesmo espaço, o pampa ou *la pampa*. Lembrando a concepção sarmentiana⁹ do pampa, marcado sob o signo maléfico de um espaço sem bordas, Leenhardt (2002, p.30) une de forma indissociável a figura do pampa a do gaúcho, acreditando que essa relação explicaria, numa certa medida, a vocação libertária e aventureira deste personagem:

O pampa é a extensão mesma, a “llanura sem limites”, marcada depois de Sarmiento sob o signo maléfico do espaço sem bordas. Essa paisagem ilimitada constitui um dos topos mais recorrentes da história da literatura, na Argentina, no Uruguai e no Rio Grande do Sul brasileiro. Ele foi tema recorrente da prosa regionalista. A figura do “gaúcho” está ligada a esse ilimitado. O território, mais profundamente ainda, a alma do “gaúcho” é uma paisagem, na qual só a silhueta do homem a cavalo estabelece um ponto assinalado na imensidade.

Não temos o intuito de aprofundar como se deu essa mitificação do gaúcho no RS em contraponto ao *gaucho*, pois esse certamente constituiria tema para outro estudo. O que não se põe em dúvida é a diferença que há entre a fala de um rio-grandense-do-sul sobre a figura do gaúcho e a de um argentino ou uruguaio sobre o *gaucho*, mesmo diante de tantas similaridades entre eles, como o amor à liberdade, a vida na “llanura sem limites” montado em seu cavalo.

A constatação das diferenças sobre as idealizações criadas em torno desta figura torna-se pertinente para que aprendizes de língua espanhola entendam a diferença cultural entre gaúchos e *gaucho* e, ao falarem sobre o último saibam situar essa figura no contexto em que ela é vista nessa LE.

Esse conto possibilita ao leitor aprendiz de língua espanhola, a partir de seu contexto, renegociar significados para uma figura que faz parte de sua cultura, mas que, em alguns aspectos, é vista de modo distinto pelos falantes do idioma estudado. Dito de outra forma, o leitor entrará em contato com o imaginário social de outra cultura e, na sua leitura, terá que negociar significados para conseguir delinear a visão que esse outro idioma tem de um tipo social que existe também em

9 José Sarmiento descreveu o *gaucho* e o pampa como barbáries, contrapondo-os à civilização, em sua obra *Facundo*, na qual ressalta o homem do campo como sem educação e sem recursos.

sua cultura. E esse conhecimento cultural da LE, através do texto literário, se dará pelo viés regional, pois o *gaucho* faz parte da cultura campeira da Argentina e do Uruguai, da região dos pampas e não de todos os países falantes da língua espanhola¹⁰.

3.1.2 *Nos han dado la tierra: a terra sem vida*

Nos han dado la tierra, de Juan Rulfo (Anexo B), é o primeiro conto do livro *El llano en llamas*, que teve sua primeira publicação em 1958. Nessa obra, Rulfo faz alusão à Revolução Mexicana e como, ao final dela, a vida das pessoas do campo foi afetada. Em todos os contos, pode-se perceber um elemento estratégico na formação espacial, que se vincula à representação da terra. Eles enfatizam uma série de desconstruções operadas na terra primordial. O *llano*, lugar próprio para a semeadura, para a fertilidade, para a abundância, manifesta-se como um espaço sem utilidade, estéril e inabitável. A terra, então, é tomada pela catástrofe, tornando-se um espaço condenado, um lugar de expulsão. A terra que deveria acolher seus filhos, suas sementes, os expulsa, impondo-se como um “comal caliente”, analogia infernal bíblica, repleta de vazio e desesperança. Esse calor seca as palavras das personagens e suas idéias. Rulfo constrói a riqueza de seu universo a partir dessa paisagem desoladora.

O conto *Nos han dado la tierra* é o primeiro do livro, a porta, o preâmbulo para que Rulfo mostre os sobreviventes de uma época distante, mas que deixou suas marcas no povo mexicano. Nele é narrada a viagem em busca da terra que foi dada, ao final da Revolução Mexicana, às personagens Melitón, Faustino, Esteban

10 Alguns estudiosos unem o homem do campo do Chile, Paraguai e o *llanero* da Venezuela e Colômbia ao *gaucho*, devido ao trabalho no campo e ao modo de vida. Mas há particularidades que os distinguem. Conforme Operé (2001, p.16) “aspectos fundamentales del imaginario nacional están constituidos por personajes, costumbres, idiosincrasias y folklore procedentes de la elusiva complejidad de la vida fronteriza. Por ejemplo, en torno al *cowboy* y sus correspondientes hispanoamericanos, el gaucho, huaso, charro, llanero y vaquero, se han construido tipologías nacionales cuya reputación se ha modificado con el transcurrir del tiempo”. Ele entende a fronteira não como uma linha divisória que separa povos e culturas, observando uma correspondência entre esses homens que lidam no campo com cavalos e gado, mas destaca que a ideologia criada em torno desses tipos é distinta em cada região.

e ao narrador. Desde a primeira frase do conto, percebemos que esta viagem ocorre em uma paisagem desoladora, onde a vida não se manifesta. Essa não-manifestação é descrita pela falta de vegetação, especificamente de árvores. Conforme Eliade (1977), a árvore é o símbolo da vida, da fecundidade inesgotável da Mãe-Terra e o fato de que não haja sua sombra, nem sua semente, nem raízes, denota a falta de fertilidade da terra pela qual caminham: “después de tantas horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros” (RULFO, 1990, p.12). Assim, a primeira frase da narrativa inicia com a descrição de um local seco, sem vegetação – portanto sem vida –, mas é concluída com a esperança de vida pelos latidos de cachorros, que sinalizam a proximidade de um povoado.

Essa viagem é uma analogia à viagem bíblica rumo à terra prometida, terra que se vislumbra como esperança do fim de uma busca, que trará consigo ordem espiritual e material. Terra pura, retorno às origens. Entretanto, o que lhes foi dado, o *llano*, para o narrador “no es cosa que sirva” (p. 12), pois não passa de uma imensidão de chão seco, do qual nada brota, estéril: “cuando tengamos que trabajar aquí, ¿qué haremos para enfriarnos del sol, eh? Porque a nosotros nos dieron esta costra de tapetate para que la sembráramos” (p. 13). Com isso, a terra está longe de ser um fim, de ser o resultado positivo de uma luta revolucionária pela reforma agrária: “y por aquí vamos nosotros. Los cuatro a pie. Antes andábamos a caballo y traíamos terciada una carabina. Ahora no traemos ni siquiera la carabina” (p.13). Com essa frase, ficamos sabendo que as personagens lutaram na revolução, faziam parte da luta armada, mas o final dela resultou em uma vitória cujo prêmio foi o *llano*. De acordo com Eudave (2004), o *llano* converte-se em um espaço de simulação: uma dádiva governamental, que simboliza a derrota e a imposição: se dá, se reparte, sem que importe o que se está oferecendo. A distribuição de terras ocorre de maneira totalitária:

-Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá.

-Eso manifiésteno por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra. [...]

Así nos han dado esta tierra. (p. 13).

As personagens deste conto resigram-se ao fracasso de sua luta, deixando

transparecer uma tristeza entremeada com uma vaga esperança, que sempre acaba por desmoronar. A água da chuva, simbolizando a vida que semearia a terra estéril do *llano* cai em uma única gota, secando também a possibilidade de sonhar: “Nosotros esperamos a que sigan cayendo más y las buscamos con los ojos. Pero no hay ninguna más. (...) Y a la gota caída por equivocación se la come la tierra y la desaparece en su sed” (p. 12).

Ao final da narrativa, descobrimos que Esteban traz consigo uma galinha, escondida em seu casaco, pois não havia mais ninguém em sua casa que pudesse cuidá-la. A ave lembra as personagens que elas não deixaram nada atrás, nada as prende ao passado, já que não há ninguém que possa cuidar nem da galinha e, conseqüentemente, nem delas. A única esperança é o que está adiante, o futuro, e quando chegam ao povoado – vida, esperança – e continuam a caminhar: “nosotros seguimos adelante, más adentro del pueblo. La tierra que nos han dado está allá arriba” (p.15), percebemos que, para as personagens, a única terra que lhes pertence sequer está nesse mundo.

Através da desconstrução da simbologia da terra, Rulfo desconstrói o imaginário desta como símbolo de vitória dos *campesinos*, de esperança, retratando a terra seca, dura, sem vida, mostrando que a luta e o *llano* tornaram-se estéreis. O texto chega à universalidade ao tratar do homem resignado diante da imensidão imutável do universo, representado pelo *llano*. É através de uma terra amplamente simbólica que Rulfo desconstrói o imaginário mexicano sobre a Revolução Mexicana, em uma oposição dialética, pois o que é elemento de redenção torna-se elemento de condenação; o que é símbolo de fertilidade passa a ser de esterilidade; a Terra-Mãe, acolhedora, protetora, que alimenta torna-se algoz, não dá árvores, portanto não dá sombra, não protege, não dá frutos, com isso não alimenta – é morte e não vida.

A leitura desse conto traz aos aprendizes de LE a possibilidade de uma visão sobre a Revolução Mexicana e sobre a simbologia da terra que difere do discurso historiográfico, o qual narra a vitória dos *campesinos* e a distribuição de terras. Além disso, a luta pela terra abordada no texto pode ser aproximada/comparada com o conhecimento prévio das alunas, já que esse é um tema bastante retratado

no Brasil¹¹.

Os contos escolhidos para esse estudo trazem não apenas a apresentação de expressões e palavras típicas da fala local, mas principalmente o modo de sentir e agir de figuras típicas e seu modo de significar o mundo que as cerca. Ao aprendiz de LE, sua leitura possibilita o contato com a representação do *outro*, o distante, o diferente, mas que também é familiar, pois a tristeza, a coragem, o medo, a felicidade, são universais. Talvez esse seja um dos traços que tornam a literatura tão fascinante: o poder representativo da palavra.

11 Devido à repercussão das invasões feitas pelo Movimento dos Sem-Terra, as quais têm ampla cobertura da mídia brasileira, podemos considerar que a luta pela terra é um assunto amplamente abordado no Brasil, ainda que sob concepções muitas vezes preconceituosas.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

“Todo o conhecimento humano começou com intuições, passou daí aos conceitos e terminou com idéias”.

Kant

Neste capítulo, elucidaremos como se deu a elaboração dos instrumentos de pesquisa, sua aplicação e método adotado.

Este trabalho tem por finalidade mostrar a importância do conhecimento cultural de uma LE, tendo o texto literário como insumo. Para tal, verificamos como alunos de uma LE interagem ao atribuírem sentidos aos elementos apresentados por textos literários. Com esse intuito, o estudo busca uma análise comparativa entre sentidos atribuídos a elementos culturais presentes em dois contos em Língua Espanhola e elementos culturais do universo do leitor.

Conforme abordado no capítulo anterior, os contos foram selecionados seguindo alguns critérios. Eles deveriam representar um universo cultural específico, sem deixar de transcendê-lo, ou seja, apresentar um tipo ou uma situação particular, própria de uma região, mas que, em sua interpretação, possibilita a leitura de temáticas universais.

O conto *Rodríguez*, de Francisco Espínola, apresenta uma figura típica dos pampas uruguaios e argentinos: o *gaucho*. Para compreendê-lo no contexto da narrativa, os alunos necessitam, no movimento essencial de aproximação e distanciamento para entender o *outro*, afastar-se das concepções prévias sobre essa figura. A atitude do *gaucho* do conto é incompatível com a visão difundida sobre o gaúcho do RS, tornando-se necessário observar o já conhecido de forma distinta.

O conto *Nos han dado la tierra*, de Juan Rulfo, traz a terra e a luta como elementos representativos no contexto pós Revolução Mexicana. As concepções prévias dos aprendizes sobre a luta pela terra e sobre este elemento primordial irão influenciar a interpretação do conto, que, por sua vez, também influenciará a visão dos leitores sobre a terra e a luta.

Partindo-se do pressuposto de que o leitor não dialoga com entidades abstratas, mas com enunciados concretos a partir de representações próprias, vamos ao encontro de Eagleton (1994, p.89), que afirma que “os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão socialmente e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por esse fato”. Se o leitor e o seu universo cultural específico não podem ser dissociados da compreensão do texto, Janzen (2002, p.140) salienta que “o elemento estranho deve existir num certo grau, subvertendo o sacralizado, focalizando o já conhecido de forma diferente, produzindo distância crítica. Aquilo que me é completamente estranho no sentido de alheio, não produz empatia, impossibilitando o diálogo” e dificultando a formação de sentido e de consciência da alteridade.

Mostrar ao leitor de LE que é preciso estabelecer uma relação de diálogo entre a própria cultura e a cultura alheia é um dos objetivos deste estudo. Um pressuposto é o reconhecimento de que cada pessoa, partindo de uma diferenciada bagagem cultural, procurará interagir com idéias e valores que são próprios da cultura estranha. Outro pressuposto é que há tendência ao etnocentrismo, o que faz com que o aluno não tenha uma atitude de percepção em relação ao *outro*, levando-o a um movimento de rejeição ou de aproximação.

A análise qualitativa dos dados obtidos pelas respostas às questões, que compõem os testes sobre cada um dos dois contos, objetiva verificar a compreensão desses textos e os sentidos atribuídos aos elementos culturais presentes, através da estratégia de leitura-diálogo do aprendiz com o texto. O diálogo com o texto é intermediado pelas questões, que foram elaboradas seguindo os preceitos de uma leitura interativa, como defende Azumbuja (2003), na qual há a valorização da produção de sentidos pelo leitor.

Tratando-se de dados qualitativos, de acordo com Pereira (2004, p.2), os quais são a “representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo”, eles “instrumentalizam o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com outros eventos.” Ao analisar os testes de leitura, propondo relações entre sentidos previamente estabelecidos aluna por aluna e comparando-os com os sentidos atribuídos na pós-leitura, objetivou-se

observar o contato com a cultura, o universo de sentidos, do *outro*, através de um evento: a leitura dos contos.

4.1 AMOSTRA

Com o objetivo de proporcionar o conhecimento cultural e social de uma LE, selecionamos turmas de Espanhol avançado, que já deveriam apresentar domínio de aspectos léxicos, sintáticos e semânticos do idioma. Foram escolhidas três turmas da Universidade de Caxias do Sul (UCS), uma do Programa de Línguas Estrangeiras (PLE) – Espanhol Avançado I, na qual os alunos estavam estudando espanhol há cinco semestres – e as outras duas do Curso de Licenciatura em Letras com Complementação em Língua Espanhola – Literatura Hispano-Americana I e II, do penúltimo e último semestre do curso. Esses grupos responderam aos questionários no primeiro semestre de 2007.

A turma do PLE fez a pilotagem dos testes, a partir do que pudemos verificar problemas nos enunciados das questões e o nível de dificuldade dos textos e das questões. As outras duas turmas ficaram como as de amostragem dos questionários relativos ao conto *Rodríguez*, sendo que das oito integrantes da turma de Literatura Hispano-Americana I, cinco constituíram a amostra final, pois duas deixaram respostas em branco e uma não estava na aplicação do questionário de reflexão. No outro grupo, das oito integrantes, seis constituíram a amostra, também pelo fato de as outras participantes terem deixado várias questões sem repostas. Assim, a amostra do teste sobre o conto *Rodríguez* totalizou onze aprendizes.

Tendo verificado, em uma primeira análise, a dificuldade das alunas (todos os aprendizes eram do sexo feminino) na compreensão do texto, dedicamos mais tempo à finalização das questões do teste relativo ao conto *Nos han dado la tierra*, que ainda estavam em fase de elaboração, analisando que outras estratégias poderiam ser adotadas. Com isso, foi possível aplicá-lo apenas em um grupo, no

segundo semestre de 2007, pois havia apenas a turma de Literatura Hispano-americana II, que cursava o I no semestre anterior. O grupo de Literatura Hispano-Americana II que também havia respondido o outro teste anteriormente, já concluía o curso e naquele semestre não houve turma de Literatura Hispano-americana I. Desta feita, a amostra do teste sobre o conto *Nos han dado la tierra* foi constituída por nove alunas.

4.2 TESTES

Com relação ao conto *Rodríguez* realizamos um teste composto pelas seguintes partes (ver Apêndice A):

- a) pré-leitura;
- b) leitura;
- c) pós-leitura;
- d) reflexão.

A primeira parte do teste, ou seja, a pré-leitura, aplicada antes da leitura do conto, visou o levantamento dos dados que dão conta do conhecimento prévio do aluno sobre a temática abordada no texto. As questões focaram a concepção de gaúcho para as aprendizes, questionando sua integridade e quem seria um fiel representante. No início da pré-leitura, foram solicitados também alguns dados socioculturais das alunas (idade, sexo, escolaridade, profissão e gosto por leitura).

Na parte do teste denominada leitura, o objetivo foi que os alunos dialogassem com o texto, percebendo quais dificuldades se apresentaram com relação ao vocabulário do texto e quais palavras conseguiam compreender pelo contexto. Além disso, as questões tinham por intuito auxiliar na compreensão das relações estabelecidas entre as personagens e o embate de suas visões de mundo, no que consistia um aspecto cultural do conto.

Na pós-leitura, foi solicitado que as alunas relacionassem sua visão prévia

sobre o tema abordado no texto (já citada na pré-leitura) com a visão apresentada pelo conto. Ao final, havia uma questão de retrospectiva sobre o nível de dificuldade do texto e das perguntas. Todas as questões foram feitas em Língua Portuguesa e as alunas foram orientadas de que poderiam escolher em que idioma respondê-las, se em português ou espanhol, já que nesses instrumentos a intenção era verificar a compreensão e não aspectos gramaticais.

A seção “reflexão” foi composta por um pequeno texto introdutório, em Língua Espanhola, que situava o autor, Francisco Espínola, e também o conto, esmiuçando o arquétipo do *gaucho* delineado. A questão proposta ensejou que as alunas, a partir do conto anteriormente lido, fizessem um pequeno texto apontando características do gaúcho e diferenciando-o do *gaucho* (uruguaio/argentino). Tal texto deveria ser em espanhol, pois o objetivo do instrumento era verificar se conseguiam expressar-se adequadamente em LE sobre uma questão cultural, como, no caso deste conto, sobre uma figura típica.

As questões referentes ao teste do conto *Nos han dado la tierra* (Apêndice B) foram do mesmo estilo, objetivando o diálogo com o texto e a interpretação dos elementos culturais nele presentes. Na reflexão, após um texto introdutório, as alunas deveriam escrever um texto em espanhol sobre as representações de luta e terra apresentadas no texto em comparação com suas próprias representações. A única aprimoração com relação ao teste do conto *Rodríguez* deveu-se à contextualização da obra e do autor, através de um texto lido por elas entre a pré-leitura e a leitura do texto, na tentativa de auxiliar a compreensão do contexto em que o conto se insere. Mesmo que na parte “reflexão” do teste do conto *Rodríguez* o texto tenha sido contextualizado, pensamos que essa contextualização antes mesmo da leitura do conto facilitaria o diálogo com os elementos culturais, especificamente no caso deste conto, que aborda, mesmo que de modo indireto, um fato histórico.

Essas conclusões sobre a importância da contextualização partiram da leitura de Janzen (2002), que destaca que só a perspectiva de recepção enriquecedora da outra cultura, na leitura de um texto em LE, pode conduzir a uma compreensão falha ou simplesmente à ausência de significado para o leitor. Por esta razão, o autor considera fundamental explicar o texto dentro do contexto

da língua/cultura alvo. Além disso, critica a ausência de fundamentação histórica na leitura dos textos e aponta para o fato de que o texto literário, se não for colocado em perspectiva histórica, contextualizado sob os mais diversos aspectos, poderá gerar avaliações desencontradas, que poderão reforçar preconceitos, clichês e julgamentos descontextualizados.

É importante salientarmos que Janzen trabalha com obras literárias em língua alemã, idioma com marcas culturais e ideológicas muito específicas e distintas da língua e cultura brasileiras. Partimos do pressuposto de que a língua e a cultura espanholas não trazem tanto estranhamento ao aprendiz que tenha como idioma materno o português, de modo que buscamos interferir o mínimo possível na leitura e significação dos contos por parte das alunas.

4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em todas as turmas, os procedimentos foram basicamente os mesmos. O professor da turma apresentava-me como sendo mestranda da UCS e que naquele dia elas leriam um conto e responderiam algumas questões sobre ele, auxiliando, assim, em minha investigação. Após, ele me deixava sozinha com a turma, momento em que eu salientava que as questões não seriam avaliadas e que elas não precisavam se identificar. Cada uma recebia um número, que deveria anotar, para que eu identificasse os testes como sendo de uma mesma pessoa.

Na seqüência, ressaltava que poderiam responder as questões como se sentissem mais confiantes, em português ou em espanhol, mas que deveriam trabalhar sozinhas. Entregava a pré-leitura e, ao terminarem de responder, elas me devolviam esta parte e só então lhes entregava o conto. No caso do teste sobre o conto *Nos han dado la tierra*, entregava antes do conto um texto que contextualizava o autor e a obra. Após uma primeira leitura, entregava-lhes a parte do teste intitulada leitura, que também me era devolvida ao terminarem de responder e, então, entregava-lhes a pós-leitura. Isso levava em torno de uma hora

e meia, do início da aula até o horário do intervalo (19h40min – 21h10min).

Duas semanas depois, retornava à classe e lhes entregava a parte de reflexão do teste, solicitando que escrevessem nela o número que haviam recebido anteriormente, para que eu pudesse juntá-la às demais partes. Também as alertava para que escrevessem o texto em espanhol. O intervalo entre essa parte do teste e as outras teve como intuito que as alunas se distanciassem um pouco do texto lido e se posicionassem quanto ao que haviam respondido.

Se os procedimentos da pesquisa não variaram, o mesmo não se passou com o comportamento dos grupos. A turma do PLE, com a qual se deu a pilotagem, mostrou-se interessada e se concentrou tanto na leitura quanto ao responder as questões. Já o grupo de Literatura Hispano-Americana II, quanto ao conto *Rodríguez*, mostrou-se pouco interessado em responder às questões. Durante a pré-leitura, algumas alunas conversavam. No momento da leitura do conto, as colegas reclamaram da conversa, pois não conseguiam concentrar-se no texto. A partir desse momento, cessou a conversa – que nada tinha a ver com a atividade que realizavam –, mas três dessas aprendizes continuaram desinteressadas e deixaram várias questões em branco, motivo pelo qual descartamos esses testes da amostra.

A turma de Literatura Hispano-Americana I, que respondeu ao teste dos dois contos, teve comportamento diverso. Mantiveram-se concentradas durante todo o tempo, sendo que apenas uma aluna mostrou-se descontente por ter que responder às questões nas duas ocasiões.

A aplicação dos testes ocorreu em uma situação semelhante a qual os professores têm de lidar em sua rotina pedagógica: quase sempre são grupos heterogêneos, nem todos com interesse em leitura e em atividades que não representem avaliação. A dinâmica adotada visou não interferir na leitura e na interpretação dos contos, visto que o objetivo foi observar se as alunas conseguiam identificar e compreender por si só os elementos culturais, apenas com o auxílio das questões norteadoras dos testes.

Como cada percurso de leitura é único, o levantamento e a análise dos dados não tiveram como intuito comparar as respostas dadas às questões entre as alunas,

mas sim cruzar respostas que poderiam indicar as pistas que cada aluna seguiu para chegar à interpretação do texto e dos elementos culturais apresentados. Com isso foram criados quadros onde constam as respostas dadas a cada parte do teste, possibilitando uma visão global dessas respostas e facilitando sua interpretação, alguns dos quais ilustram o capítulo seguinte.

5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*“Interpretação
Se faço de mim uma exegese, então acabo por me interpenetrar:
Não posso ser o próprio intérprete de meu caminhar.
Mas quem apenas se alça à sua própria via,
Carrega também minha imagem sob a plena luz do dia.”
Nietzche*

Visando acompanhar as estratégias de leitura utilizadas pelas alunas, os dados aqui apresentados e discutidos seguem uma análise qualitativa, com generalizações feitas ao final das considerações sobre cada turma. Com o intuito de ilustrar os comentários, selecionamos os quadros com a tabulação das respostas às questões de duas alunas de cada grupo, que fossem representativos dos resultados obtidos. Nos quadros, as respostas dadas seguem a ordem da aplicação, exceto a pós-leitura, que está ao lado da pré-leitura para facilitar a visualização das concepções prévias e posteriores à leitura de cada conto. A transcrição é fiel às respostas dadas, portanto é feita sem correção de erros tanto de português quanto de espanhol por parte das alunas.

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE DE LEITURA DO CONTO *RODRÍGUEZ*

A análise qualitativa das respostas às questões do teste desse conto buscou verificar, a partir das hipóteses do estudo, se as alunas compreenderam o texto e se perceberam as diferenças das características atribuídas ao gaúcho do RS e ao *gaucho* castelhano, após a leitura do conto. Também verificamos se as alunas conseguiram, em uma situação comunicativa, contextualizar corretamente o *gaucho*, a partir de semelhanças e diferenças com o gaúcho do RS.

Retomando o modelo apresentado por Dascal (2006), para descrever as pistas contextuais empregadas na interpretação das elocuições, tentaremos esboçar as possíveis pistas do conto *Rodríguez*. Em primeiro lugar, no contexto extralingüístico específico, estão as características situacionais. No caso desse

conto, temos a descrição da situação em que as personagens se encontram logo no primeiro parágrafo. Sabemos que é uma noite bem iluminada, que Rodríguez está em um *paso* e que um desconhecido se aproxima. Como a palavra *poncho* é citada, já temos a pista de que se trata de um gaúcho. Ao mesmo tempo, o contexto metalingüístico específico irá possibilitar o reconhecimento do idioma em que o texto está escrito e de construções sintáticas típicas de uma região, fazendo com que o leitor identifique a situação a um contexto em que se utilizam palavras como *zaino*, *poncho*, etc.

O contexto extralingüístico superficial refere-se ao conhecimento de características convencionais da situação. É nessa pista que o leitor poderá encontrar uma incompatibilidade, detectando que o sentido que ele atribuiu ao texto não é compatível com o literal, chegando a um significado indireto (ver Fig. 3). Isso porque a situação descrita no conto é a de um estranho provocando e tentando um homem do campo, um gaúcho. A visão corriqueira dessa figura é a de um homem bravo e destemido, que não aceita provocações e reage impetuosamente a elas. Mas não é isso o que ocorre na narrativa, pois o protagonista ignora o desconhecido, optando por seguir o seu caminho mesmo diante das demonstrações de poder do outro. Então, o leitor precisará reformular sua hipótese sobre essa situação e rever seus conceitos, para poder perceber que esse é um *gaucho*, diferente do gaúcho do RS.

O contexto metalingüístico superficial permite a identificação do texto como ficcional, neste caso um conto. Já no conhecimento extralingüístico de fundo está o conhecimento geral sobre o mundo, que na narrativa é posto em questão. Uma pessoa não pode transformar um cavalo em um touro e, em seguida, em um peixe. Mas é isso o que ocorre. Daí a importância de o leitor identificar o texto como um conto, portanto ficcional, podendo tratar do fantástico. Com isso, poderá perceber o desconhecido como uma figura sobrenatural, o diabo, e entender as provas mágicas.

No conto, o conhecimento metalingüístico de fundo, que diz respeito ao funcionamento da linguagem, não é questionado, portanto não ganha valor.

Através do Quadro 1 (na página seguinte), podemos observar, a partir das respostas dadas na pré e na pós-leitura, que a Aluna 2 conseguiu, a partir do conto, perceber as diferentes representações para a figura do gaúcho, no caso o do RS e o castelhano. Disse que o gaúcho do RS não agiria como Rodríguez, pois, como “macho” iria querer se impor, ao contrário do protagonista do texto, que “não quer ser incomodado e está satisfeito com o que tem”. A leitura do conto certamente proporcionou-lhe essa visão do *gaucho*, já que, no momento em que cita traços característicos do protagonista, o descreve como controlado e paciente. Mesmo tendo alguma dificuldade em compreender a seqüência de provas mágicas, essa aluna conseguiu entender a relação dialógica entre as personagens, pois ressalta em suas repostas que o protagonista reflete sobre como agir diante do interlocutor, que o provoca constantemente. Além disso, compreendeu o que faz parte da vivência do protagonista, o cavalo, o poncho, a *tabaquera*, a faca de ponta. Algumas questões, porém, causaram-lhe confusão, pois a aluna respondeu outra coisa que não o perguntado, mas isso não impediu sua compreensão do conto.

No teste de reflexão, a Aluna 2 demonstrou competência comunicativa, pois apontou como semelhança o fato de ambos não serem agressivos e como diferença a impetuosidade, o orgulho e a disposição para a luta no gaúcho do RS, em contraponto ao do Uruguai/Argentina, que foge das provocações, pois tem como objetivo trabalhar e seguir seu caminho.

Esta foi a única aluna deste grupo que percebeu o *gaucho* como uma figura distinta do gaúcho do RS e uma das duas que citaram características positivas e negativas na pré-leitura ao falarem sobre o último. Quanto às outras quatro alunas da amostra dessa turma, elas interpretaram este elemento cultural apenas a partir de seu próprio contexto, pois transpuseram características que consideram do gaúcho para o *gaucho*, sem que o texto desse margem para tais interpretações.

A Aluna 6 (ver Quadro 2,) exemplifica as referidas asseverações. Interpreta o gaúcho por meio do aspecto que lhe chama a atenção, o machismo. No entanto, não distingue os gaúchos através do conto, pois encontra essa mesma característica em Rodríguez, por ele não se intimida com o interlocutor, considerando machismo sinônimo de valentia e hombridade. Assim, interpreta a atitude da personagem como valente e não como cautelosa.

Quadro 1 – Respostas dadas ao teste – *Rodríguez* (Aluna 2).

LITERATURA HISPANOAMERICANA II

ALUNA 2

29 anos, aluna de Complementação em Espanhol, já formada em Direito e em Letras. Professora de série inicial do Ensino Fundamental. Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola:

8

PRÉ-LEITURA

2) Visão do gaúcho: pessoa de boa índole, “macho”, sabe das tecnologias existentes, mas prefere viver no campo.
3) Íntegro.
4) Barbosa Lessa, pois fala/escreve sobre os gaúchos e seus costumes, além de ser propagador dos movimentos tradicionalistas.

PÓS-LEITURA

1) Gaúcho do conto: não quer ser incomodado, está satisfeito com o que tem e como vive.
2) Não é o mesmo gaúcho do RS. O gaúcho do RS fala alto, quer impor e ser obedecido – acha que isso é ser “macho”.
3) O gaúcho do RS não agiria como no conto. Ele se impõe e tem resposta para tudo.

LEITURA

1) Tive dificuldade, pois a linguagem reproduz a fala de uma região. Isso interferiu na compreensão do texto, pois muita coisa ficou no ar.
2) a - parloteo, tabaquera, tordillo, trotando. b- cabalgadura, estribo, tordillo. c- sauces, chala, espuela, pasmado, pliegues.
3) Rodríguez: paciente, reflexivo, bondoso, controlado. Interlocutor: irônico, provocador, mau, descontrolado.
4) Do interlocutor.
5) Hispanoamérica, Argentina.
6) O uso do “vos” e da palavra “tuteo”.
7) Quando o ofertante oferece “poder”, “ouro” e “mulheres”.

8) Rodríguez segue sempre calado, pensando no que deve fazer ou não fazer.
9) O interlocutor provoca Rodríguez com palavras.
10) Ele ouve pacientemente o interlocutor e somente depois responde sem provocações.
11) O cavalo, o poncho, un cuchillo de punta, tabaquera, jinete.
12) A paciência de Rodríguez escutando o interlocutor, sem falar alto e “agir como homem”, como diz o gaúcho.
13) Rodríguez: Alguém que refletia e estava ciente de seus atos. Interlocutor: insistente, provocador, sedutor.

REFLEXÃO

El gaucho huye de las provocaciones, no es agresivo. No pelea, trabaja, quiere trillar su camino. Ya el gaúcho es impetuoso, pero no agresivo. Es orgulloso, pelea por lo que quiere, exige respeto y no es vagabundo, como Martín Fierro caracteriza el *gaucho*.

A Aluna 6 conseguiu perceber os elementos comuns à personagem, situando-o no campo, e como elementos estranhos citou o dinheiro fácil e o poder. Também percebe a relação de oferta e recusa entre os protagonistas e suas visões de mundo opostas, apesar de afirmar que Rodríguez quer que o interlocutor dê provas de seus poderes, o que foge das informações apresentadas pelo texto. No teste de reflexão, mesmo com os comentários do texto introdutório, a aluna continuou vendo ambos como valentes, corajosos, honrados, que gostam de enfrentar desafios. Ela não questiona o fato de Rodríguez não enfrentar o

interlocutor, do que percebemos que a incompatibilidade de sentidos presentes no contexto extralingüístico superficial não foi elaborada por esta aluna.

Ressaltamos que optamos por não transcrever nos quadros as repostas às questões 1 da pré-leitura, que questionava se conheciam a texto ou o autor, e 14 da leitura, que perguntava se percebiam a intertextualidade do conto com outra obra, pois todas as alunas dessa turma as deixaram em branco ou disseram não conhecer o texto. A exceção foi justamente a Aluna 6, que afirmou já ter ouvido uma análise do conto em uma comunicação e que viu intertextualidade com o texto de Machado de Assis, *A igreja do diabo*.

Quadro 2 - Respostas dadas ao teste – *Rodríguez* (Aluna 6).

LITERATURA HISPANOAMERICANA II

ALUNA 6

22 anos, aluna de Complementação em Espanhol, já formada em Letras. Estudante. Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola: 10

PRÉ-LEITURA

- 2) Visão do gaúcho: o gaúcho dos pampas do RS representa a figura do “macho”. Acredito que a sua maior qualidade seja o companherismo e o seu maior defeito o machismo, muitas vezes excessivo.
- 3) Pode ser facilmente corruptível. Acredito que o que poderia corrompê-lo seria o poder.
- 4) O capitão Rodrigo Cambará. Porque é o típico gaúcho que não tem medo de nada e pode tudo.

PÓS-LEITURA

- 1) Gaúcho do conto: não tem medo de nada, enfrenta tudo sem medo e não se intimida fácil. É o típico machista.
- 2) Sim, pois a grande maioria dos homens gaúchos demonstram ter essas características: valentes, machos, donos de si mesmos, etc.
- 3) De forma muito parecida com a de Rodríguez.

LEITURA

- 1) Apenas com algumas expressões que são tipicamente gaúchas. Não interferiu na compreensão, pois conseguiu chegar ao significado da palavra pelo contexto.
- 2) a – sauces, mostachos, carraspear, sofrenazo. b- poncho, culata, jinetes, tordillo. c- taloneó, pliegues.
- 3) Rodríguez: típico gaúcho, macho, valente, não tem medo de nada. Interlocutor: tem poderes sobrenaturais. Quer seduzir Rodríguez.
- 4) De Rodríguez.
- 5) Hipanoamérica. Uruguai, Paraguai ou Argentina.
- 6) As expressões típicas da cultura gaúcha, do pampa.
- 7) Quando já havia tido as provas que queria.
- 8) Reage de maneira “calma”, tentando sempre fazer com que o interlocutor dê mais provas de seus poderes.
- 9) Tenta persuadi-lo, fazê-lo acreditar em seus poderes e caia em suas tentações, tenta seduzi-lo.
- 10) Ele se considerava valente, macho um verdadeiro gaúcho destemido.
- 11) “Víboras”, pois é um homem do campo, “toro, mujeres” e “el caballo”.
- 12) Dinheiro e poder como elementos fáceis.
- 13) Rodríguez: visão de mundo que não é fácil, mas que não lhe intimida. Interlocutor: visão de um mundo fácil, no qual tudo pode ser resolvido pelos seus poderes.

REFLEXÃO

El gaucho y el gaúcho son corajosos, tienen honra y les gustan desafíos y contar ventajas.

Fica claro que o conto foi compreendido por esta aluna, mas em sua

interpretação ela considerou uma atitude de “macho” o modo de agir de Rodríguez. Ela interpreta a atitude dele de permanecer calado como sendo provocadora e não como indiferente, pois afirma que ele tenta fazer com que o interlocutor lhe dê provas de seus poderes.

Na turma de Literatura Hispano-Americana I, ocorreu o oposto. Das seis alunas, apenas duas não distinguiram o *gaucho* do gaúcho do RS. A Aluna 3 foi uma das que demonstrou compreensão tanto das relações entre as personagens quanto das visões de mundo delas. Interpretou as atitudes de Rodríguez como desinteressadas em relação ao poder, pois tinha como objetivo seguir o seu caminho, enquanto que o interlocutor foi descrito como “indiscreto e grudento”. Fica claro que esta aluna chega à interpretação do *gaucho* através da comparação entre sua visão de como agiria um gaúcho do RS e de como Rodríguez age no conto. Para ela, o gaúcho tem interesse em dinheiro e poder, o que não interessa a Rodríguez.

Mesmo afirmando não saber o significado de algumas palavras “específicas”, o que acredita ter influenciado sua compreensão, a Aluna 3 acredita que isso não chegou a prejudicar seu entendimento da narrativa como um todo. Essa interpretação da própria compreensão do vocabulário do conto repetiu-se com todas as aprendizes que demonstraram um entendimento adequado da narrativa. Mesmo não tendo certeza do significado de algumas palavras, elas conseguiram deduzir tais significados no co-texto da narrativa.

Na parte de reflexão do teste, a Aluna 3 demonstrou ampliação de sua competência comunicativa, visto que se expressa adequadamente sobre o modo como age o *gaucho* no conto, tranquilo, em contraponto à maneira pela qual costumamos caracterizar o gaúcho do RS: valente, não foge de provocações, gosta de contar vantagens.

Quadro 3 – Respostas dadas ao teste – *Rodríguez* (Aluna 3)

LITERATURA HISPANOAMERICANA I

ALUNA 3

23 anos, aluna de Letras. Estudante. Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola:
10

PRÉ-LEITURA

2) Visão do gaúcho: Para mim, tenho o gaúcho como uma figura forte, destemida, lutadora, mas que pode deixar de lado alguns de seus aspectos mais “humanos” por acreditar tanto em sua bravura.
3) Penso que o gaúcho é íntegro, mas o que lhe tenta corromper seria a possibilidade de mais poder e mais ganhos
4) A estátua do laçador em Porto Alegre. Porque aquele homem lá representado está com a postura do gaúcho, todo preparado para o que pode estar esperando lá na frente mas ao mesmo tempo sem perceber o que está ao redor.

PÓS-LEITURA

1) Gaúcho do conto: Pessoa centrada, incorruptível, “na dele”...
2) Só em parte. Acho que o gaúcho do RS não é uma pessoa tranqüila a ponto de continuar caminhando se alguém se apresenta com qualidades mágicas de poder na sua frente... Talvez o gaúcho do RS prestaria atenção nem que fosse só pra poder falar mal ou tentar se mostrar melhor que o outro.
3) Talvez desse mais importância para as demonstrações de poder que o outro apresentava, e até quem sabe se interessaria pelo que poderia ganhar.

LEITURA

1) Sim. Por ser meio específico de uma situação e porque considero que a mim ainda faltam as palavras... (em geral). Talvez para coisas específicas, mas não no geral.
2) a- culata, parloteo, pliegues, b- estribo, poncho, jinetes, tordillo, c- espinillos, taloneó, yema, cornada, riendasal, zaino, bagre.
3) Rodríguez: centrado, solitário. Interlocutor: indiscreto, “grudento”.
4) De Rodríguez.
5) Hispanoamérica, Uruguai.
6) Não saberia dizer, simplesmente me veio à mente.

7) Logo que este se apresenta.
8) Não se demonstra interessado.
9) Procura demonstrar mais ainda seus “poderes”.
10) Ao tão concentrado que Rodríguez está em seguir seu caminho, em chegar ao seu destino.
11) Tudo o que envolvia cavalos e vestimentas.
12) O que dizia respeito a dinheiro e altos cargos.
13) (em branco)

REFLEXÃO

El gaucho es una persona tranquila, que no está interesada en enredos, por eso no se siente provocada. El gaúcho no huye de provocaciones, se muestra valiente y le gusta contar ventajas de sus proezas.

Já a Aluna 1 demonstrou não ter compreendido as relações entre as personagens e atribuiu significados às atitudes de Rodríguez que não encontram respaldo na narrativa. Além disso, não conseguiu atribuir sentido às palavras a partir do contexto da narrativa (contexto metalingüístico específico), pois diz que “a palavra Paso me remeteu a Paso de los libres.” No entanto, mesmo não conhecendo o significado dessa palavra em espanhol – que poderia ser traduzida como açude/riacho em português – no co-texto da narrativa é possível

compreendê-la. Citamos o conto (grifos meus):

Como aquella luna había puesto todo igual, igual que de día, ya **desde el medio del Paso, con el agua al estribo**, lo vio Rodríguez hecho estatua entre los sauces de la barranca opuesta. (...) -¡Lo que son las cosas, parece mentira!... ¡Te vi caer al **paso**, mirá... y simpaticé en seguida!

Quadro 4 – Respostas dadas ao teste – *Rodríguez* (Aluna 1)

LITERATURA HISPANOAMERICANA I

ALUNA 1

24 anos, aluna de Letras. Estudante. Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola: 9

PRÉ-LEITURA

- 2) Visão do gaúcho: o típico gaúcho é guerreiro, valente, honrado, porém possui defeitos, como ser irredutível em relação aos seus inimigos e desagradados, vingativo e machista.
- 3) Íntegro. Creio que o gaúcho é íntegro e com valores morais.
- 4) Capitão Rodrigo – Érico Veríssimo.

PÓS-LEITURA

- 1) Gaúcho do conto: a mesma resposta desde a primeira vez que foi perguntado, que o gaúcho é íntegro.
- 2) Claro, o gaúcho é sempre do mesmo jeito em qualquer região.
- 3) Agiria da mesma maneira.

LEITURA

- 1) Sim, palavras diferentes, novas. Com certeza.
- 2) a- paso, escozor, ahínco, zaino, cargoso. b- paso, apearte, bagre, espuelas, poncho, jinete. c- zainito, entecado, culata, tabaquera, chala.
- 3) Rodríguez: quieto, desconfiado, honesto. Interlocutor: exagerado.
- 4) Acredito que a partir do interlocutor, porque Rodríguez não fala muito.
- 5) Hipanoamérica, Paso de los libres / Brasil, Uruguaiana.
- 6) Por haver vegetação para se esconder e também a palavra Paso me remeteu a Paso de los libres.
- 7) Desde que perguntou se Rodríguez gostava de mulher.
- 8) Com indiferença.
- 9) Logo se cala, mas um pouco depois começa a falar novamente.
- 10) A ele ser um gaúcho íntegro.
- 11) Andar pelos pampas, seu cavalo, o poncho.
- 12) Aquele homem e sua conversa estranha com ofertas duvidosas.
- 13) Rodríguez: não é preciso se corromper. Interlocutor: (em branco).

REFLEXÃO

El gaucho pelea por sus ideales y mantiene las tradiciones de su origen.

Fica claro que, para ela, o gaúcho é sempre o mesmo, em qualquer região, mesmo tendo considerado-o, na pré-leitura, como guerreiro e valente. Na compreensão do texto, observamos que ela percebeu o desinteresse de Rodríguez e o atribui à sua integridade. Entretanto, não entendeu o papel do interlocutor, sua visão de mundo, nem as provas mágicas, as ela quais considera “ofertas duvidosas”.

Outro indício do não entendimento do foco da narrativa é a resposta dada à questão 4, em que a aluna diz que caracterizou as personagens pelo ponto de vista do interlocutor, pois Rodríguez não fala muito, ficando claro que ela não compreendeu que toda a narrativa é feita pelo prisma de Rodríguez, pelo modo como ele reage e observa seu interlocutor. Na parte “reflexão” do teste, constatamos que a Aluna 1 não ampliou sua competência comunicativa, já que não conseguiu expressar diferenças entre os dois, considerando-os um mesmo, conseqüência de seu não entendimento da narrativa e de não haver lido ou não haver compreendido o texto introdutório que constava nesta parte do teste.

Com o intuito de esboçar um panorama sobre as respostas dadas ao teste sobre o conto *Rodríguez*, faremos algumas considerações gerais sobre os resultados. Antes de podermos abordar a compreensão desse tipo cultural, o *gaucho* argentino/uruguaio, percebemos, nessa tarefa, a influência da dificuldade da maioria das alunas em compreender o conto e até mesmo as questões do teste de leitura, que algumas consideraram esclarecedoras, mas não foram entendidas ou efetivamente lidas por várias aprendizes.

Surpreendeu-nos que alunas do curso de Letras com complementação em Língua Espanhola, já estando em fase final de sua licenciatura, apresentem tantas dificuldades na compreensão de um conto, chegando a dar respostas contraditórias. Apenas três alunas viram o interlocutor como o diabo e compreenderam que, para convencer Rodríguez de seus poderes, ele fez provas mágicas, fato que é o cerne da narrativa. Quanto à intertextualidade, apenas uma aluna observou no conto uma releitura de *Fausto* e duas viram relação com a passagem bíblica em que Jesus é tentado pelo diabo. A maioria, pelos elementos gauchescos, relacionou o conto com obras de Simões Lopes Neto e Martín Fierro, apesar de essas narrativas não apresentarem um gaúcho com conduta semelhante a de Rodríguez no conto.

Levantamos duas hipóteses para essa dificuldade de leitura e, conseqüentemente, compreensão do *gaucho* descrito no texto. A primeira é que tal dificuldade decorreu de o conto ser em LE e pelos termos gauchescos. Entretanto, as próprias alunas refutam essa hipótese, já que a maioria afirma ter compreendido os texto e que os vocábulos desconhecidos puderam ser entendidos

pelo contexto em que estavam inseridos (co-texto). Mas fica claro que, apesar dessas afirmações, poucas alunas entenderam as provas mágicas feitas pelo diabo. A isso, unem-se as respostas dadas à questão de retrospectão, que optamos por não transcrever devido a apenas três alunas a haverem respondido. Ao final da seção pós-leitura do teste, era solicitado que deixassem sua opinião sobre o nível de dificuldade do texto e das perguntas. Duas das alunas que responderam esta solicitação disseram que o texto era “difícil”, mas que as perguntas ajudaram a entendê-lo.

Outra hipótese é a grande influência de uma figura tão cristalizada como é o estereótipo do gaúcho rio-grandense, já que as alunas que apresentaram na pré-leitura uma visão menos estereotipada do gaúcho foram as que conseguiram diferenciá-lo do *gaucho* do texto. Conseqüentemente, o contexto extralingüístico superficial apresentou uma pista incompatível, já que o significado atribuído ao texto não casa com o literal. Das onze alunas, seis conseguiram chegar ao significado indireto da situação apresentada pela conduta de Rodríguez, interpretando-o não como um mesmo gaúcho – o que faz parte de sua visão prévia – mas como um *outro*, um diferente.

As outras cinco alunas apenas transferiram para Rodríguez alguns aspectos de sua visão cristalizada de como é o gaúcho, mesmo o texto não dando suporte para algumas dessas características, como o machismo, por exemplo. Assim, fica claro que essas alunas não conseguiram observar a partir da alteridade o *gaucho*, pois não o consideraram um *outro*, mas um mesmo. Pensando a teoria de Bakhtin, as alunas não estabeleceram uma atitude de diálogo com o texto, mas de transferência de conhecimentos prévios sobre uma figura típica, o gaúcho, para outra, o *gaucho*. Em uma relação dialógica com o texto, os elementos disponíveis para caracterizar Rodríguez seriam sim relacionados com os conhecimentos anteriores, já que a leitura é uma atividade que se dá a partir da vivência do leitor, a qual sofre a influência cultural, mas esses elementos seriam situados no contexto que a obra apresenta e vinculados à visão de mundo expressa pelas personagens. Entretanto, várias dessas alunas interpretaram os aspectos culturais levando em consideração apenas seu conhecimento prévio.

Três alunas viram apenas semelhanças entre o gaúcho do RS e Rodríguez,

na pós-leitura, devido a considerarem o primeiro íntegro e entenderem que Rodríguez, ao recusar as ofertas, demonstrou integridade. Outras duas ressaltaram na pré-leitura o gosto pela vida simples do gaúcho e, na pós-leitura, interpretaram a indiferença de Rodríguez pelas ofertas como desapego e gosto pela simplicidade, não observando diferenças entre ambos. Uma aprendiz, ao considerar o gaúcho corajoso, transpôs para a personagem do conto essa mesma característica, interpretando sua postura como corajosa. Já três alunas, que descreveram o gaúcho como “macho”, “ambicioso”, “lutador”, “com garra para defender o que é seu” e “que tem como defeito tomar decisões precipitadas”, consideraram que o gaúcho, em uma mesma situação à que foi narrada no conto seria “mais agressivo”, “se imporia”, “falaria mais alto”, “seria mais ambicioso”, “mais sociável”, “menos calmo” e “se surpreenderia com as mágicas”. Assim, percebe-se que as alunas que se ativeram a características positivas do gaúcho encontraram apenas semelhanças com Rodríguez, enquanto que as que elencaram também características ambíguas – como a ambição, o machismo e o gosto pela luta – ao não as encontrarem em Rodríguez conseguiram perceber algo distinto entre o gaúcho e o *gaucho*.

Dessa forma, o não entendimento do conto e do *gaucho* implicou em um não ampliado da competência comunicativa através da leitura do texto, por parte dessas cinco alunas, pois consideraram o *gaucho* e o gaúcho iguais ou os diferenciaram sem embasamento no conto. Algumas ainda os diferenciaram apenas ao responderem ao questionário de reflexão, posto que a atividade solicitada era diferenciar o *gaucho* do gaúcho, mas o fizeram sem embasarem-se no conto e nem sequer no texto introdutório ao teste. Já duas alunas conseguiram diferenciar o gaúcho do *gaucho* na pós-leitura, mas no momento de responderem ao teste de reflexão trouxeram afirmações que não correspondiam ao conto nem ao texto introdutório do questionário, como por exemplo: “El *gaucho* no es popular, no preocupase en mostrarse fuerte y demostrar sus fraquezas, ya que no busca la fama, el honor”; “el *gaucho* es agresivo, no acepta las provocaciones, un ser que pelea por las cosas que quiere, mismo estando errado. No es una persona de buena índole”.

Já que lhes falta essa independência de leitura em LE, o papel do professor mostra-se essencial na mediação com o texto literário. Não apenas para trazer

elementos exteriores ao texto, que podem torná-lo melhor situado em um contexto e esclarecer alguns aspectos, como também para auxiliar na compreensão da narrativa e das relações entre personagens. É importante ressaltarmos que isso não foi feito na aplicação desse instrumento, pois um dos objetivos era constatar até que ponto as alunas conseguiriam fazer o percurso de leitura e percepção de aspectos culturais apenas com sua leitura e com as questões norteadoras dos testes de leitura.

As tabelas 1, 2 e 3 ilustram os dados socioculturais das alunas dos dois grupos que responderam ao teste relativo ao conto *Rodríguez*.

Tabela 1 – Idade das alunas

IDADE	NÚMERO DE ALUNAS
20 anos	1
21 anos	3
22 anos	2
23 anos	2
24 anos	2
29 anos	1

A maioria das alunas está na mesma faixa etária, dos 20 aos 24 anos. Assim sendo, alunas da mesma idade demonstraram diferentes níveis de compreensão do conto, ou seja, esse não foi um fator que influenciou a interpretação adequada da narrativa. A única exceção foi a Aluna 2, de 29 anos, que foi a única do grupo de Literatura Hispano-Americana II que demonstrou uma compreensão adequada do conto e dos elementos culturais apresentados.

Tabela 2 – Profissão das alunas

PROFISSÃO	NÚMERO DE ALUNAS
Estudante	6
Professora do Ensino Fundamental	2
Professora do Ensino Médio	3

Cinco, das onze alunas que totalizaram a amostra, já atuavam como professoras, mesmo três delas ainda não estando graduadas em Letras, mas em

fase de conclusão do curso. Também não foi possível, através deste dado, estabelecer um paralelismo entre a experiência como professora de português e/ou literatura com um melhor desempenho no teste de leitura, já que das cinco alunas que tiveram um melhor desempenho, três eram estudantes e duas já atuavam como professoras.

Tabela 3 – Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola das alunas

NOTA PARA O GOSTO POR LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	NÚMERO DE ALUNAS
10	5
9	2
8	2
7	2

A nota expressa pelo gosto pela leitura de literatura em Língua Espanhola tampouco refletiu em um melhor desempenho no teste de leitura. Das cinco alunas que responderam com a nota máxima a esse questionamento, três não obtiveram um bom desempenho no teste, enquanto que uma das alunas que atribuiu ao seu gosto nota 8 e outra que atribuiu nota 7, tiveram um bom desempenho no teste.

Com isso, parece-nos que a compreensão e a conseqüente interpretação adequada do conto, além da atribuição de sentidos pertinentes aos elementos culturais, tem maior relação com a experiência de leitura das aprendizes, com seu conhecimento do mundo. No caso da percepção das diferenças entre a caracterização do gaúcho e do *gaucho*, essa compreensão deriva de uma visão menos idealizada do primeiro, atribuindo-lhe também características negativas. Obviamente, o interesse na leitura do texto e no momento de responder às questões também é um fator relevante, como foi possível constatar no diferente desempenho entre as duas turmas, sendo que, no grupo que demonstrou menor interesse e receptividade à atividade proposta, apenas uma aluna teve um bom desempenho, em contraponto ao outro grupo, de Literatura Hispano-Americana I, no qual quatro das seis alunas que constituíram a amostra revelaram um bom desempenho no teste.

5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE DE LEITURA DO CONTO *NOS HAN DADO LA TIERRA*

A análise das respostas dadas ao teste desse conto buscou verificar se as alunas compreenderam o conto e se perceberam as diferenças ou as semelhanças entre suas concepções sobre a simbologia que cerca a terra e a luta e os sentidos atribuídos a esses elementos no texto.

Conforme esboçado na análise do conto *Rodríguez*, descrevemos as possíveis pistas contextuais empregadas para a interpretação das elocuições do conto *Nos han dado la tierra*, seguindo as concepções de Dascal (2006).

No contexto extralingüístico específico, estão as características situacionais. No caso desse conto, temos as de duas situações: logo nos três primeiros parágrafos, deparamo-nos com uma descrição em que quatro pessoas estão caminhando há horas em um lugar árido, sem plantas, esperando chegar a um povoado. Ao longo da narrativa, outra situação é apresentada em um *flashback*, retratando o momento em que as personagens ficam sabendo qual terra lhes foi dada, o *llano*. Nesse âmbito, o leitor poderá preencher os espaços em branco da narrativa – como, por exemplo, quem são essas personagens que estão indo em busca da terra que lhes foi dada, o que faziam antes e o significado da frase final do conto, que remete a suas esperanças para o futuro – através de seu conhecimento sobre as situações apresentadas (ver Fig. 3). Somado ao conhecimento do contexto extralingüístico superficial, que se refere aos estereótipos, o leitor construirá um “quadro” das situações, que, mesmo encontrando espaços em branco na sua interpretação, lhe fornecem dicas na busca deste significado direto (opaco).

O estranhamento poderá ocorrer devido à interpretação da terra, no conto, como símbolo de morte e não de vida, além de ser o fim de qualquer esperança para as personagens. Relacionando isso com a visão prévia de cada aluna sobre esse elemento, provavelmente elas encontrem uma incompatibilidade com sua concepção sobre a terra. Quanto à luta pela terra, a repercussão que o Movimento dos Sem-Terra (MST) tem no Brasil corrobora para que tenham uma opinião formada sobre o tema e facilita a transposição dessa visão no momento de

interpretar a atitude tanto do delegado quanto das personagens que estão indo até a terra que lhes foi dada.

O contexto metalingüístico específico irá possibilitar o reconhecimento do idioma em que o texto está escrito e de construções sintáticas típicas de uma região, fazendo com que o leitor identifique a situação a um contexto em que se utilizam palavras como *llano*. Neste conto, o leitor poderá encontrar dificuldade com expressões regionais e com o vocabulário relativo à vegetação. O vocábulo *llano* pode ser compreendido durante a narrativa, em seu co-texto, pois é explicado pelo narrador-personagem, através de suas descrições. Citamos alguns fragmentos ilustrativos do conto:

No, el Llano no es cosa que sirva. No hay ni conejos ni pájaros. No hay nada. [...]

Vuelvo hacia todos lados y miro el Llano. Tanta y tamaña tierra para nada. Se le resbalan a uno los ojos al no encontrar cosa que los detenga. Sólo unas cuantas lagartijas salen a asomar la cabeza por encima de sus agujeros, y luego que sienten la tatemá del sol corren a esconderse en la sombrita de una piedra. Pero nosotros, cuando tengamos que trabajar aquí, ¿qué haremos para enfriarnos del sol, eh? Porque a nosotros nos dieron esta costra de tapetate para que la sembráramos. [...]

-Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá. [...]

¿Cuál tierra nos han dado, Melitón? Aquí no hay ni la tantita que necesitaría el viento para jugar a los remolinos.

O contexto metalingüístico superficial permite a identificação do texto como ficcional, nesse caso um conto. Esse conhecimento é importante, visto que o conto aborda um período pós Revolução Mexicana, sem, no entanto ter compromisso com a veracidade dos fatos narrados.

As alunas dessa turma conseguiram, em sua maioria, compreender o conto. Das nove alunas, apenas três demonstraram não terem compreendido as significações estabelecidas pelo conto. Seis alunas deram respostas às questões do teste nas quais apresentam entendimento do que significa a terra e a luta para as personagens do conto. Além disso, contextualizam a atitude das personagens no âmbito pós Revolução Mexicana, com o auxílio da leitura de um texto, no qual se situavam a vida e a obra do autor.

A Aluna 11 demonstrou um profundo entendimento da narrativa e dos significados estabelecidos pelo texto, interpretando-o de forma contextualizada. Suas respostas foram muito além das dadas pelas outras cinco alunas, que também compreenderam o texto, mas não conseguiram ir tão a fundo a ponto de, como ocorreu com esta aluna, relacionar de forma consciente sua visão prévia e ampliá-la, refinando-a após a leitura do conto. Citamos a resposta dada pela Aluna 11 à questão da pós-leitura sobre se sua concepção acerca da terra e da luta coincidia com a do conto: “Como comentei no instrumento anterior, minha primeira idéia limitava-se à propriedade, pertença, como fundamentais para a cidadania. Compreendo agora que a possibilidade de subsistência é fundamental. Já a luta, para as personagens foi em vão, é algo inútil, mas penso que sempre há que se ter esperança e batalhar pelo que acreditamos”.

No Quadro 5, na página seguinte, podemos observar as respostas dadas ao teste pela Aluna 11. Na pré-leitura, ela afirma haver assistido a uma comunicação sobre o autor e faz conjecturas sobre o tema do conto a partir do título, que realmente é fiel ao conteúdo do texto. Apresenta uma visão não apenas material, mas simbólica sobre a terra e vê sua distribuição como justiça. Durante a seção intitulada leitura, a aluna demonstra contextualizar a narrativa no período da Revolução Mexicana, já que, na resposta à questão 6, considera que as personagens provavelmente faziam parte da Revolução, relacionando pistas dadas pelo texto com o contexto da obra, na busca por um significado direto opaco. Consegue, através do co-texto em que está inserida a palavra *llano*, atribuir-lhe significados adequados, tendo em vista sua representação para as personagens.

A Aluna 11 compreende a relação dialógica entre o delegado e os camponeses como autoritária por parte do primeiro e resignada no que concerne às personagens que lutaram pela terra. Também interpreta a última frase do conto em toda a sua simbologia, podendo ser o fim ou o começo da esperança por algo melhor.

LITERATURA HISPANOAMERICANA II

ALUNA 11

48 anos, aluna da Complementação em Espanhol, formada em Letras. Professora universitária.

Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola: 10

PRÉ-LEITURA

PÓS-LEITURA

- | | |
|--|--|
| <p>1) Já ouvi falar sobre o autor em uma comunicação. Pelo título e por ser literatura hispano-americana, provavelmente se trata da luta de camponeses por conquistar seu espaço.</p> <p>2) Sei quase nada. Sei que existe a figura do Zapata. Ocorreu na primeira metade (?) do século xx. O que era reivindicado não sei, mas imagino: liberdade, justiça, distribuição de terras e/ou terra, contra um poder autoritário sustentado por uma classe economicamente muito superior – algo equivalente aos coronéis do nordeste brasileiro.</p> <p>3) Terra é pertença. É não estar solto no mundo. É ter um apoio, um lastro, um chão de onde se toma impulso para saltar e um lugar para onde voltar. Terra como propriedade é o segundo passo na construção da cidadania (o primeiro é o <u>nome</u>), é, simbolicamente, a dignidade do ser humano.</p> <p>4) A dignidade tem a ver com justiça. Terra demais, assim como nenhuma, mostram uma forma de distribuição injusta, o que torna tanto o proprietário de muito quanto o proprietário de nada indignos. O equilíbrio traz dignidade e ele tem que se basear em necessidade e capacidade.</p> | <p>1) Posse, mas, acima de tudo, possibilidade de subsistência. Mas a terra que recebem, por ser seca, não poderá ser fonte de subsistência. Por isso, a luta pela terra de que participaram também foi “seca”.</p> <p>2) Como comentei no instrumento anterior, minha primeira idéia limitava-se à propriedade, pertença, como fundamentais para a cidadania. Compreendo agora que a possibilidade de subsistência é fundamental. Já a luta, para as personagens foi em vão, é algo inútil, mas penso que sempre há que se ter esperança e batalhar pelo que acreditamos.</p> <p>3) Um momento em que para o mundo exterior, a mídia, as elites, podia-se dizer que o problema estava resolvido e as reivindicações haviam sido atendidas. Mas o foco é no microcosmo das personagens, através do que se pode perceber até onde era verdade e até onde apenas fachada essa solução.</p> <p>4) Sempre ouvi falar desse povo que anda pra cá e pra lá esperando receber terra, mas nunca soube se receberam algo. A não-distribuição de terras, porém, parece-me muito semelhante aos coronéis do nordeste brasileiro que, até metade do séc. xx exploravam os sem-terra.</p> |
|--|--|

LEITURA

- | | |
|---|--|
| <p>1) a- Nomes de plantas, creio, são os que fazem falta. b- na compreensão global, não. Talvez conhecer “a fundo” esse vocabulário pudesse acrescentar algum sentido.</p> <p>2) a- “la tatemala del sol”= calor excessivo; “puñito a puñito”= pouco a pouco; “platicar”= conversar. b- zacate, zolipotes, huizaches trespeleques.</p> <p>3) Não conheço a geografia Mexicana, o “llano” não me diz nada em uma primeira leitura. Pode-se perceber, porém, que se trata de um país quente e com terra árida.</p> <p>4) Os ricos continuam com o poder, ou seja, com quantidade e qualidade de terra. Já aos pobres lhes cabe o que sobra: é terra, mas não traz onotação de produção. Assim, a terra é vida e morte.</p> <p>5) O “llano” representa para as personagens tudo que é contrário à vida. Ali não há esperança, não há trabalho, não há subsistência. É um lugar</p> | <p>onde seria inútil lutar pela sobrevivência, representado o seu fracasso na luta pela terra.</p> <p>6) Provavelmente faziam parte da revolução e, quando esta terminou, ficaram sem armas e cavalo.</p> <p>7) Ele se mostra indiferente e para apaziguá-los fala da imensidão do “llano”, da chuva que molharia a terra. Tenta argumentar com eles no início, mas depois age de forma autoritária e não lhes dá espaço para reclamar.</p> <p>8) No início, tentam argumentar, mas percebem que não tem o que fazer, que a única terra que terão é o “llano”, então resignam-se.</p> <p>9) Essa frase é ambígua. Pode ser que estejam falando do céu, que a única terra que terão é no céu, pois morrerão de fome no “llano”. Ou então, como Esteban ficou no povoado, pode ser que eles tenham decidido continuar buscando seu pedaço de chão.</p> |
|---|--|

REFLEXÃO

La aparente victoria de los personajes en la revolución fue, en realidad, una gran derrota: se quedaron sin caballo, armas y ganaron una tierra sin valor. La lucha es entonces un desperdicio de energía, de sueños, de trabajo. Por eso los personajes están sin esperanza.

La tierra sigue siendo un sueño inalcanzable, como si a ellos les dicieran: ustedes no merecen algo tan valioso como la tierra de verdad, la que se puede cultivar. Para mí, la lucha no debe ser algo sin valor, pues debemos creer en nuestros sueños. Y la tierra posee un significado distinto, un lugar para vivir o un lugar donde se puede cultivar, no algo sin vida. Pero es comprensible la manera como los personajes se sienten después de una lucha por una tierra seca.

No questionário de reflexão, diferencia, a partir do conto e do texto introdutório, suas concepções de terra e de luta das apresentadas pela narrativa, mostrando adequação em seu discurso sobre a representação desses elementos no âmbito pós Revolução Mexicana, que resulta em uma ampliação de sua competência comunicativa.

A Aluna 3, por sua vez, não consegue preencher de forma adequada os espaços em branco apresentados pelo conto. Sua dificuldade em chegar ao contexto metalingüístico específico pode ser ilustrada na interpretação do significado de terra para as personagens: “Terra é um lugar onde eles irão viver e trabalhar para sobreviver”. Ela não chega à simbologia que a terra adquire para as personagens, continua vendo-a, mesmo após a leitura da narrativa, do mesmo modo que a descreveu na pré-leitura.

Suas concepções prévias também irão interferir na sua interpretação sobre a luta e a distribuição de terras, pois ela afirma que o governo deu a terra, “mas não a agrada”, que eles ficaram assustados com a imensidão da terra que ganharam. Tal conclusão também demonstra sua dificuldade com o contexto metalingüístico específico, que, conforme abordado anteriormente, pode ser entendido através do co-texto, especialmente com o vocábulo *llano*, entendido como “algo que governa, que manda nas terras”. Essa interpretação foge completamente aos sentidos possíveis apresentados pelo texto. Outra palavra que a aluna não consegue remeter ao co-texto é *remolinos* (em português, redemoinho), que confunde com *molin* (moinhos).

As incompatibilidades entre os significados desses elementos no conto e sua visão prévia não são negociadas pela aluna, que transpõem suas concepções na interpretação do conto, o que implica em uma não compreensão da narrativa. Assim sendo, no momento de responder ao questionário de reflexão, a aluna elabora um texto em que não demonstra adequação dos significados dos elementos terra e luta no que se refere à Revolução Mexicana.

Quadro 6 – Respostas dadas ao teste – *Nos han dado la tierra* (Aluna 3)

LITERATURA HISPANOAMERICANA II

ALUNA 3

24 anos, aluna de Letras. Professora de português e literatura do Ensino Médio. Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola: 9

PRÉ-LEITURA

- 1) Já ouvi falar algo sobre o autor, sobre “Pedro Páramo”. O texto deve falar sobre agricultura, cultivo de terras, onde os personagens devem lutar para conseguir um lugar para trabalhar.
- 2) Não conheço a história do México, nem imagino o porquê essa revolução aconteceu.
- 3) Em geral terra pode ser como chão, planeta, já como propriedade é o lugar onde pessoas vivem, cultivam algo ou até mesmo um lugar vazio que ninguém possui.
- 4) A distribuição de terras tem o seu ponto positivo que é ajudar as pessoas que precisam, mas o ponto negativo seria a distribuição indevida, para quem não necessita ou não faz bom uso da terra.

PÓS-LEITURA

- 1) Terra é um lugar onde eles irão viver e trabalhar para sobreviver. Luta é o que fizeram para ter a terra.
- 2) Não há muita diferença, pois já havia dito que terra é o local onde se pode cultivar agricultura, claro que esse não era o objetivo dos personagens do conto.
- 3) Um momento violento, as pessoas querem terra e o governo dá, mas não as agrada.
- 4) Não, no Brasil as pessoas invadem as terras alegando que querem cultivar. Houve distribuição de terras para os imigrantes que aqui chegaram, pois o objetivo era ter mão-de-obra, mas isso não ocorreu no México, após uma revolução.

LEITURA

- 1) a- Tive um pouco de dificuldade em compreender algumas palavras, porque acredito que são usadas mais no linguajar do povo daquela região. b- não interferiu, pois o contexto ajuda a compreender o texto como um todo.
- 2) a- *tatema del sol*, *vegas*, *zopilotes*...; b- *zopilotes*, *vegas*, *chachalas*.
- 3) Os elementos podem ser o sol, um lugar que ficava longe, um lugar em que não se poderia ter um redemoinho.
- 4) Terra é um lugar dado pelo governo, mas que não agrada ao povo. Terra é onde os habitantes vivem e cultivam as coisas para sua sobrevivência.
- 5) “Llano” pode ser alguém que governa, que manda nas terras.
- 6) Porque estavam ameaçados, precisavam se defender, alguém poderia chegar atirando. Eram soldados e cumprindo uma missão.
- 7) O delegado fala que a terra é muito grande e pede que não se assustem, faz com que aceitem esse grande pedaço de terra.
- 8) Os personagens começam a colocar defeitos no lugar, como não haver água nem para fazer um redemoinho.
- 9) Está falando da terra que fica ao alto, num morro, onde os personagens começarão a viver e a cultivar.

REFLEXÃO

La tierra en el cuento es importante, pues es la única forma de sobrevivir y ellos luchan para tener esa tierra, pero no les gusta. En mi visión, la tierra también es importante y merece ser muy bien cultivada.

Esboçando um quadro geral sobre as repostas dadas ao teste do conto *Nos han dado la tierra*, percebemos que todas as alunas afirmaram haver dito dificuldade em compreender algumas palavras do conto, especialmente as referentes à vegetação, mas consideraram que isso não afetou sua compreensão do conto. O *llano* não foi compreendido por duas alunas, o que resultou em uma interpretação inadequada da narrativa. Uma das alunas, conforme descrito anteriormente, compreendeu o *llano* como alguém, uma pessoa com poder. Tal

interpretação pode decorrer do fato da palavra *llano* iniciar em letra maiúscula no conto, dando-lhe a entender que se trata de um nome próprio. No entanto, o contexto esclarece que se trata de uma terra seca, conforme já ilustramos. A outra aluna entendeu o *llano* como terra fértil, do que derivou sua interpretação da atitude das personagens como “pouco interessados em cultivar a terra”.

Nas questões 7 e 8, que visaram à relação dialógica entre as personagens, seis alunas entenderam a postura do delegado como “autoritária” em relação aos *campesinos*, os quais consideraram “resignados” frente ao “desinteresse” do delegado. Duas alunas interpretaram a atitude do delegado como “atenciosa”, pois ele tentou explicar o que poderiam fazer para cultivar a terra, que era muito grande. Outra aluna entendeu que o delegado não se importava com os *campesinos*, já que eles não davam importância para a terra que ganharam. Essas três alunas interpretaram a relação dialógica entre o delegado e os *campesinos* de forma inadequada, o que contribuiu para uma compreensão equivocada tanto da narrativa quanto da visão referente à terra e à luta para os *campesinos*.

Percebemos também um paralelismo entre a visão negativa sobre a distribuição de terras, expressa na pré-leitura, e a interpretação da atitude dos *campesinos* como de pouco interesse em cultivar a terra. Duas alunas, que consideraram a distribuição de terras “injusta” ou “desnecessária”, justificando que “os donos das terras trabalharam para conseguir comprá-las” e que “os sem-terra não sabem cultivar a terra”, não entenderam a atitude das personagens como de desesperança frente a uma terra infértil, mas sim como pouco entusiasmo frente ao que receberam “de graça”.

Desse modo, assim como na interpretação do conto *Rodríguez*, a visão cristalizada sobre uma figura, no caso os sem-terra, fez com que algumas alunas não conseguissem chegar aos significados possíveis apresentados pela narrativa. No entanto, isso ocorreu com um número menor de aprendizes no teste sobre o conto *Nos han dado la tierra*, e pensamos duas hipóteses para tal resultado. A primeira diz respeito ao maior interesse das alunas desse grupo em responder aos testes, o que foi constatado desde o momento em que responderam ao teste sobre o conto *Rodríguez*. Além do que, na questão de retrospectão, na qual foi solicitado que dessem sua opinião sobre o nível de dificuldade do texto e das perguntas,

todas as aprendizes afirmaram terem gostado do conto *Nos han dado la tierra*, algumas por o considerarem “mais interessante que o outro” (estavam referindo-se ao conto *Rodríguez*), outras por ele ser “fácil de entender”.

Outra hipótese para um melhor desempenho na interpretação desse conto é a questão da luta pela terra não estar tão arraigada às concepções das alunas, como é o caso da figura do gaúcho. A palavra “gaúcho”, para quem nasce no RS, como já afirmamos, está associada à sua identidade, não necessariamente com o sentido de pessoa/homem do campo, mas sim como natural desse estado. Além disso, a literatura, com o emblemático Capitão Rodrigo, de Érico Veríssimo e a Revolução Farroupilha acabaram por imbuí-lo, no imaginário coletivo, como símbolo de bravura, machismo, coragem, etc. Com isso, torna-se mais difícil para as alunas observá-lo sob outro prisma, vê-lo como um estranho, o que facilitou o movimento de aproximação de características entre o gaúcho do RS e a personagem Rodríguez.

Já no conto *Nos han dado la tierra*, os elementos terra e luta não pareceram ter um sentido pré-estabelecido tão bem constituído. Algumas alunas deram respostas evasivas sobre o que representava terra para elas, dizendo ser “chão”, “solo” ou então “onde se vive”, “o planeta”. Assim, visualizar os significados do *outro* não se tornou tão difícil, visto que não tiveram que confrontar visões.

Os dados socioculturais obtidos sobre as alunas que responderam ao teste relativo ao conto *Nos han dado la tierra* revelam um grupo relativamente homogêneo quanto à idade e dividido quanto à profissão, como podemos observar nas tabelas 4 a 6:

Tabela 4 – Idade das alunas

IDADE	NÚMERO DE ALUNAS
21 anos	2
22 anos	1
23 anos	2
24 anos	3
48 anos	1

Com exceção da Aluna 11, as aprendizes deste grupo estão na faixa etária dos 21 aos 24 anos, sendo que as duas alunas que não obtiveram um bom desempenho no teste de leitura tinham 24 e 22 anos, ou seja, a idade não foi fator

determinante para um bom desempenho.

Tabela 5 – Profissão das alunas

PROFISSÃO	NÚMERO DE ALUNAS
Estudante	5
Professora do Ensino Fundamental	1
Professora do Ensino Médio	2
Professora do Ensino Superior	1

O grupo está cindido entre alunas que apenas estudam e outras que já atuam como professoras. Com relação a esse dado, ao contrário do que esperávamos, as duas alunas que não obtiveram um bom desempenho no teste eram professoras, uma do Ensino Fundamental e a outra do Ensino Médio.

Tabela 6 – Nota para o gosto por literatura em Língua Espanhola das alunas

NOTA PARA O GOSTO POR LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	NÚMERO DE ALUNAS
10	4
9	4
8	1

A nota atribuída para esse quesito não teve correlação com o desempenho no teste, visto que a nota mais baixa atribuída por esta turma, 8, foi dada por uma das quatro alunas que obteve bom desempenho no teste de leitura.

As informações socioculturais sobre a Aluna 11 podem ser relevantes no sentido de que ela conseguiu interpretar aspectos do conto que as outras alunas, inclusive as outras três que obtiveram um bom desempenho no teste, não atentaram. Sua experiência de leitura e profissional, sendo professora universitária do curso de Letras, certamente contribuiu para seu nível de interpretação e para sua sensibilidade em atribuir sentidos e perceber o foco da narrativa.

Fica evidente um traço comum no desempenho referente aos dois testes de

leitura: as alunas que dialogaram com o texto, através das questões propostas nos testes, conseguiram chegar à visão dos sentidos estabelecidos pelo *outro*. Além disso, a percepção das relações dialógicas entre as personagens também facilitou a compreensão de suas atitudes e visões do mundo.

Outro fator que influenciou o bom desempenho das alunas refere-se ao interesse em responder às questões dos testes. A turma de Literatura Hispano-Americana II, que respondeu ao teste sobre o conto *Rodríguez*, não se mostrou interessada na leitura do conto, nem nos questionamentos propostos pelo teste, com exceção de duas alunas. Já o outro grupo, que respondeu aos testes sobre ambos os contos, obteve um melhor desempenho nesses dois momentos, em comparação com o outro grupo. Com relação ao conto *Rodríguez*, um dos motivos para o desempenho superior apresentado foi o interesse demonstrado pelas alunas. Excetuando uma das participantes, as outras ficaram concentradas durante a leitura e, no momento de responderem ao teste de leitura, ficaram em silêncio e dedicaram um tempo superior ao outro grupo para tal.

Algumas alunas desse grupo, de Literatura Hispano-Americana I, também constituíram a amostra do teste de leitura sobre o conto *Nos han dado la tierra*, no semestre seguinte, quando estavam na turma de Literatura Hispano-Americana II. Desta feita, o perfil do grupo continuou o mesmo, mas somou-se um fator para o bom desempenho da turma: a contextualização da obra e do autor, através de um texto entregue após a leitura do conto.

Sabemos que a leitura implica muitos processos na tentativa de se estabelecer sentidos para o texto. Compreender uma narrativa, em LE, requer um contínuo movimento de aproximação e distanciamento entre o que me é familiar e o que me causa estranhamento. Para as alunas que constituíram a amostra dessa pesquisa, a interpretação dos contos partiu do que lhes era conhecido sobre alguns dos elementos centrais das narrativas, através dos questionamentos da pré-leitura. Mas o movimento de diálogo com a obra, que implicava atribuição de novos sentidos para estes elementos, impescindia a travessia entre os significados correntes, muitas vezes já cristalizados em sua cultura, e os novos sentidos possibilitados pela interpretação do texto, que constituem o imaginário social de outra cultura, a do *outro*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo es casi infinitamente más rico. (Más ambiguo, dirán sus detractores; pero la ambigüedad es una riqueza.) (BORGES, 2005, p.58).

Para finalizar o círculo de idéias propostas neste estudo, voltamos ao ponto de onde partimos: a riqueza do texto literário, que proporciona diferentes interpretações e sentidos para cada leitor. Esse foi o ponto inicial deste trabalho, pois compreendendo o texto literário como fonte de prazer e enriquecimento, pensamos em como levá-lo às salas de aula de LE sem que perdesse essas características. Dessa feita, o viés da investigação deu-se pelos elementos culturais presentes no texto literário, considerando-os como constituídos e constituintes do imaginário social da cultura.

Com esse enfoque, elaboramos as questões norteadoras deste estudo, que são: através da leitura de um texto literário em LE, o aprendiz compreende os elementos culturais de um idioma, atribuindo-lhes sentidos possíveis no contexto da narrativa? Essa compreensão e significação possibilitam a ampliação de sua competência comunicativa?

Na tentativa de respondermos a essas questões, revisamos distintos conceitos. A linguagem é abordada como socialmente vinculada, a partir das relações dialógicas pelas quais ela se estabelece, ou seja, intrinsecamente ligada à vida, ao contexto no qual está inserida. Essa percepção bakhtiniana de linguagem é utilizada por Duranti (2000) ao afirmar que o uso da língua é mediado pela cultura, a qual compreendemos, sob a perspectiva de Canclini (2003), como uma fronteira, cuja travessia é possível em um jogo de alteridade e identidade, no qual me reconheço através das diferenças. Nesse movimento relacional e dialógico – onde preciso do *outro* para me reconhecer – ocorre também a construção da identidade do aprendiz de LE, o qual, conforme Rajagopalan (2003), tem no processo de aprendizagem de outro idioma a constituição de uma nova identidade.

A leitura é considerada, a partir dos preceitos de Kleiman (1989), como uma atividade cognitiva e um ato social. O ato de ler implica interação e criação de

novos sentidos, que derivam do contexto que constitui o leitor. A relação que o leitor estabelece para entender o universo descrito parte de sua realidade e conhecimento prévio. No entanto, é uma relação de troca, pois o leitor enriquece o texto, dando-lhe novos significados, mas também se enriquece, ao entrar em contato com uma nova visão do mundo ou com situações antes desconhecidas. Atentamos também para a importância de o leitor estabelecer um diálogo com a obra lida na busca dos significados presentes na narrativa, para que possa atribuir-lhes sentido.

Sob a perspectiva da leitura, abordamos os conceitos competência comunicativa e compreensão e interpretação – através do referencial teórico de Dascal (2006). A competência comunicativa é vista como um processo dinâmico que envolve averiguação de informações, adequação do uso do idioma e negociação de sentidos por parte do usuário da língua. Já a compreensão e a interpretação de um texto escrito são descritas como um processo complexo, que envolve o uso de dicas e pistas metalingüísticas e extralingüísticas.

A literatura, desde a concepção deste estudo, é vista como arte e, portanto, fonte de prazer. Sabemos que a literatura não tem compromisso com a realidade, com fatos históricos, mas ela constitui e é constituída pelo imaginário social, que não deixa de ser parte da realidade. Assim, no texto literário estão os sentidos que constituem uma comunidade, em um processo de recriação ficcional dessa realidade.

As respostas encontradas para as questões norteadoras deste estudo não se limitam ao “sim” ou ao “não”, conforme já prevíamos nas hipóteses iniciais e como podemos observar nas considerações que seguem.

1) Através da leitura de um texto literário em LE, o aprendiz compreende os elementos culturais de um idioma, atribuindo-lhes sentidos possíveis no contexto da narrativa?

Ambas as hipóteses para tal questionamento foram confirmadas, já que alguns aprendizes conseguem perceber os elementos culturais do texto e atribuir a eles sentidos a partir do contexto apresentado pela narrativa e alguns aprendizes

percebem os elementos culturais do texto, mas atribuem a eles sentidos apenas a partir do seu próprio contexto.

Das vinte alunas, que constituíram a amostra de ambos os testes de leitura, onze conseguiram compreender a narrativa e atribuir-lhe sentidos possíveis. Através da tabela abaixo, podemos observar o desempenho de cada grupo.

Tabela 7: Total de alunas com bom desempenho nos testes de leitura

TESTES DE LEITURA	TOTAL DE ALUNAS DA AMOSTRA	TOTAL DE ALUNAS COM BOM DESEMPENHO
<i>Rodríguez</i>	11	5
<i>Nos han dado la tierra</i>	9	6
TOTAL	20	11

De um total de onze alunas da amostragem do teste de leitura do conto *Rodríguez*, cinco obtiveram um bom desempenho. Das outras seis alunas, que não obtiveram um bom desempenho, apenas uma demonstrou ter compreendido o texto, sem, no entanto, atribuir sentidos compatíveis com a narrativa, visto que considerou a personagem Rodríguez machista, sem que o texto possibilitasse tal interpretação. No entanto, ela compreendeu as provas mágicas e a relação entre o protagonista e o interlocutor, somente não atribuindo sentidos adequados no contexto da narrativa para as razões pelas quais Rodríguez reage de tal modo. Assim que, para o restante das alunas, a compreensão do conto esteve atrelada à atribuição de sentidos que vão ao encontro das possibilidades dadas pela narrativa.

Percebemos uma diferença significativa entre o bom desempenho das alunas nos dois testes. Atribuímos o fato de apenas três alunas não terem um bom desempenho no teste de leitura do conto *Nos han dado la tierra*, em contraponto a seis alunas do conto *Rodríguez*, a uma visão prévia menos cristalizada sobre os elementos centrais da narrativa e ao texto de contextualização que constitui esse teste.

É provável que a visão cristalizada sobre a figura do gaúcho tenha dificultado a interpretação da personagem Rodríguez. Bakhtin (2003, p.368), considera que a revelação da cultura do *outro*, em sua completude, só se dá pelos olhos de quem não faz parte dessa cultura, o *outro*, através de seus

questionamentos. “Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido”. No entanto, algumas alunas não conseguiram dialogar com o texto, não questionaram as atitudes nem quem é o gaúcho do conto. Com isso, não puderam atribuir-lhe novos sentidos, apenas transferiram suas significações de como é, como age um gaúcho, para o *gaucho* apresentado pelo conto.

O mesmo ocorreu com três alunas no teste de leitura do conto *Nos han dado la tierra*. Suas concepções negativas sobre a luta pela terra foram transferidas na interpretação das atitudes das personagens centrais da narrativa, sem haver diálogo com as questões do teste de leitura nem com o conto.

2) *Essa compreensão e significação possibilitam a ampliação de sua competência comunicativa?*

A resposta a essa questão nos surpreendeu. Conjeturávamos que a compreensão da narrativa estava atrelada a uma competência comunicativa sobre elementos culturais abordados pelas narrativas, no caso, um tipo cultural – *gaucho* – e elementos ligados a fatos históricos – a terra e a luta pela terra na Revolução Mexicana. No entanto, supúnhamos que algumas alunas, mesmo não tendo compreendido a narrativa nem chegado às significações de determinados elementos naquele contexto, conseguiriam expressar-se adequadamente sobre tais elementos após a leitura do texto introdutório dessa parte do teste, composta por uma questão de reflexão.

No caso do conto *Rodríguez*, o texto introdutório contextualiza o autor e a obra, dando uma pista sobre o porquê da passividade de Rodríguez, de seu desinteresse. Em seguida, a questão proposta é que escrevam um texto apresentando semelhanças e diferenças entre as concepções sobre o gaúcho do RS e sobre o *gaucho* argentino/uruguaio, a partir do conto e do texto introdutório.

Mesmo assim, apenas as alunas que haviam obtido um bom desempenho nas outras partes do teste conseguiram demonstrar competência comunicativa ao falarem sobre o *gaucho*.

O mesmo ocorreu no teste de leitura do conto *Nos han dado la tierra*. No caso desse conto, optamos por um texto introdutório breve, apenas retomando alguns aspectos significativos do conto e do contexto em que ele se insere, visto que as alunas já haviam lido um texto de contextualização sobre a vida e a obra do autor – Juan Rulfo –, antes da parte do teste denominada leitura. Apenas as alunas que já haviam demonstrado compreensão e haviam interpretado apropriadamente os elementos culturais apresentados ampliaram sua competência comunicativa.

Sabemos que nos faltou averiguar a fundo o quanto a dificuldade na compreensão de palavras e expressões típicas influenciou na compreensão dos contos. Isso se deve, principalmente, ao nosso entendimento de que, através do contexto em que estão inseridas, é possível chegar ao seu significado. Além do que, as alunas afirmaram que o vocabulário não influenciou sua compreensão da narrativa. Mesmo assim, acreditamos que, em alguns casos, essa lacuna possa ter contribuído para uma interpretação inadequada dos textos. No entanto, optamos por focar as questões referentes à interpretação dos elementos culturais apresentados pelos contos, já que esse é o objetivo maior do estudo.

Acreditamos ter alcançado o objetivo principal deste trabalho: mostrar a importância do texto literário em sala de aula como possibilidade de contato com o *outro* e seu universo de sentidos. A riqueza proporcionada pelo texto ficcional não merece um lugar de coadjuvante nas aulas de LE, pois através dela é possível proporcionar ao aluno um verdadeiro conhecimento do idioma, que vai além do vocabulário e da gramática e chega à questão da identidade. Para isso, o papel do professor como intermediário é fundamental, principalmente no ensino da atitude diálogo com os textos, que permite ao aluno chegar aos aspectos culturais presentes na narrativa.

Um aspecto talvez imensurável é a redefinição da identidade do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. O estranhamento que proporciona o contato com a LE traz o questionamento das visões que nos constituem. A partir disso, percebemos questões que estão tão arraigadas à nossa língua materna, que sequer as havíamos questionado, dando-as por inerentes à nossa identidade. Sendo assim, em um estudo que trabalha com representações culturais, com sentidos estabelecidos no – e através do – texto literário, não podemos afirmar que

os alunos que não obtiveram um bom desempenho nos testes de leitura não tiveram uma experiência enriquecedora ao lerem os contos. Mesmo não alcançando os aspectos questionados nos testes de leitura, o contato com o texto e o com o *outro* foi estabelecido e não podemos negar a possibilidade de essas alunas terem atentado para outros aspectos que não os questionados.

Gostaríamos de ressaltar que, assim como cada percurso de leitura é único, o mesmo se dá para a interpretação dos dados deste estudo. Nossa leitura deles nos levou às conclusões aqui tecidas, as quais, certamente, podem ser enriquecidas por outras leituras ou até mesmo vistas sob uma perspectiva distinta. Nesse sentido, a própria análise constitui uma das limitações deste estudo. Além disso, o trabalho poderia ser aprofundado no que concerne ao papel do professor como mediador entre alunos e textos e seu preparo para a execução de tal tarefa. Também deixamos uma lacuna quanto à sondagem sobre a experiência de leitura das alunas que constituíram a amostra, visto que uma das hipóteses da pesquisa poderia respaldar-se no fato de que quanto maior a experiência de leitura do aprendiz, mais facilidade em significar corretamente os elementos culturais da narrativa.

Afirmamos, no início deste capítulo, que pretendíamos com ele encerrar o círculo de idéias propostas. No entanto, uma das propostas deste estudo é abrir um círculo de idéias sobre o texto literário em sala de aula, suas possibilidades de estudo e a riqueza da questão da identidade cultural na aprendizagem de uma LE. Nossas considerações foram tecidas, mas sabemos que muitas outras poderiam ser abordadas. Resta-nos destacar que o trabalho em questão foi uma experiência enriquecedora, pois no decorrer da pesquisa e da análise dos dados foi possível observar concretamente a importância da questão cultural na aula de LE e o quanto a cultura do aprendiz direciona sua interpretação dos textos. Concluímos que o texto literário possibilita que o aluno faça a travessia entre os seus sentidos e os sentidos da cultura do *outro*. No entanto, já que muitas vezes esses alunos não têm experiência como leitores, faz-se necessário que o professor seja seu guia, possibilitando o diálogo com o texto para que a travessia realmente aconteça.

*“Tudo quanto há, antes de se fazer, às vezes é mal-feito;
mas depois que está feito e a gente fez, aí tudo é bem feito...”*

Guimarães Rosa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 1996.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.
- AZAMBUJA, J. Q. Perguntas e respostas = leitura interativa? In: FIGUEIREDO, C. A. (et.al.)(orgs.). *Lingua(gem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2003.
- BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa da linguagem. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Freudism. A marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAR-HILLEL, Jehoshua. *Aspects of language*. Jerusalém: The Magnes Press, 1970.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D.; FIORIN, J.L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. In: FEATHERSONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.
- BLANCO, Carlos Nieto. *La conciencia lingüística de la filosofía: ensayo de una crítica de la razón lingüística*. Madrid: Editorial Trotta, 1997.
- BORGES, Jorge Luis. *El Aleph*. Buenos Aires: Emecé editores, 2005.
- _____. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé editores, 2005.
- _____. *Historia universal de la infamia*. Buenos Aires: Emecé editores, 2005.
- _____. *El informe de Brodie*. Buenos Aires: Emecé editores, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: USP, 1998.
- BURKE, Peter. As fronteiras instáveis entre história e ficção. In: AGUIAR, F.

(et.al.)(orgs.) *Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997.

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CASARES, Adolfo Bioy. *La invención de Morel*. Buenos Aires: Emecé editores, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALHEIRO, Ana Lúcia Pederzoli. *Representações da Língua Espanhola: nos imaginário dos professores, o amor à língua materna*. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lyn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHAVES, Flávio Loureiro. *Ponta de estoque*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORTÁZAR, Julio. *Obra crítica 1*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

_____. *Las armas secretas*. Barcelona: AGEA, 2000.

_____. *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

_____. *Casa tomada y otros cuentos*. Buenos Aires: Alfaguara, 2005.

_____. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURANTI, Alessandro. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

ESPÍNOLA, Francisco. *Cuentos completos*. Montevideo: Arca, 1993.

ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. Lisboa: Edições Cosmos, 1977.

- FRIEDMAN, Jonathan. Ser no mundo: globalização e localização. In: FEATHERSONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FRIES, C.C. *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOTLIB, Nádia. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1988.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HANKS, William. *Language and communicative practices*. Boulder: Westview, 1996.
- HERDER, Johann Gottfried. *Ensaio sobre a origem da linguagem*. Lisboa: Antígona, 1987.
- HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HOFFMAN, Eva. *Lost in translation: a life in a new language*. New York: Penguin, 1989.
- HOLQUIST, Michael. *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge, 1990.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMS, J. (ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- ISSER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JANZEN, Henrique Evaldo. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 137-147, 2002.
- JOSEF, Bella. *O jogo mágico*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- _____. O espaço da paródia. In: *Sobre a paródia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRISTEVA, Julia. *Semeiotike: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978.
- _____. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KUNDERA, Milan. *A cortina: ensaio em sete partes*. São Paulo: Companhia das

Letras, 2006.

LEENHARDT, Jacques. Fronteiras, Fronteiras Culturais e Globalização. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Fronteiras culturais: Brasil, Uruguai, Argentina*. Porto Alegre: Celpcyro, 2002.

LLEDÓ, Emilio. *Filosofía y lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1970.

MACHADO, Irene. A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MAFESSOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. In: *Famecos*, Porto Alegre, n° 15, ago 2001.

NIETZSCHE, Frederick. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos, 1980.

_____. *Aforismos*. Barcelona: Edhasa, 1994.

OPERÉ, Fernando. *Historias de la frontera: el cautiverio en la América Hispánica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

OROÑO, Tatiana. *Francisco Espínola*. Montevideo: Técnica, 1991.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, humanismo e globalização*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Ed. USP, 2004.

POZENATO, José Clemente. *O regional e o universal na literatura gaúcha*. Porto Alegre: Movimento, 1974.

_____. Algumas considerações sobre região e regionalidade. In: FELTES, H. P. M. (org.). *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul: Educs, Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003 (Linguagem 4).

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, vol. 1.

RULFO, Juan. *El llano en llamas*. México: Collección popular, 1990.

SARTORI, Tríssia Ordovás. Gaúcho sim, com muito orgulho! *Pioneiro*. 23 e 24 set. 2007. Almanaque. Kazuka. p.8-9.

SCHAFF, Adam. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical investigations*. Oxford: Ascombe e Rhees, 1958.

WOOWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Teste de leitura sobre o conto *Rodríguez*

Prezado(a) aluno(a):

Por gentileza, ao solicitar sua colaboração com esta pesquisa, pedimos que responda a **todas** as questões. A sua participação trará maior credibilidade a esta investigação.

Obrigada

Preencha as lacunas com os dados solicitados:

Idade: _____

Sexo: F () M ()

Curso que frequenta: _____

Já concluiu algum curso superior? Sim () Não () **Qual?**

Leciona? Sim () Não () **Para que série(s)?** _____

Qual(is) disciplina(s)? _____

Dê uma nota (de 0 a 10) para o seu gosto por leitura de literatura em Língua Espanhola: _____

PRÉ-LEITURA

Texto (conto): Rodríguez

Autor: Francisco Espínola

1. Você conhece o texto e/ou o autor? A partir do título do conto e do nome do autor, sobre que temática você acredita que o texto irá tratar?

2. Qual a sua visão sobre a figura típico gaúcho dos pampas? O que considera suas

maiores qualidades e/ou defeitos?

3. Você acha que esse gaúcho é: () íntegro ou () pode ser facilmente corruptível? Se acha que ele pode ser corruptível, na sua opinião o que poderia corrompê-lo?

4. Cite algum personagem (real ou fictício) que considera um fiel representante do típico gaúcho e diga o porquê desta escolha:

1. A partir da leitura do texto, procure responder as questões abaixo:

a) você teve dificuldade com o vocabulário empregado no conto? Explique sua dificuldade.

b) se teve dificuldade, acredita que ela interferiu na sua compreensão do texto?

2. Agora, tente elencar as:

a) palavras e/ou expressões cujos significados foram deduzidos/inferidos pelo contexto em que elas se inserem:

b) palavras e/ou expressões cujos significados foram deduzidos/inferidos por relacioná-las com seus conhecimentos de cultura gauchesca:

c) palavras e/ou expressões cujos significados você não conseguiu compreender:

3. Cite traços que lhe pareceram característicos das personagens do conto:

Rodríguez	Interlocutor

4. Você conseguiu caracterizar as personagens a partir do ponto de vista de qual delas?

5. A partir da linguagem empregada no conto, assinale o local em que você acha que ele se passa:

() Espanha. Em que região? _____

() Brasil. Em que região? _____

() Hispanoamérica? Em que região/país? _____

6. Que elemento(s) lingüístico(s) faz(em) com que você acredite que seja este o local em que se passa a narrativa?

7. Quando e por que ocorre o desinteresse de Rodríguez pelo homem que ele desconhecia?

8. Como Rodríguez reage diante da seqüência de tentações e provas de poder de seu interlocutor?

9. Como reage o interlocutor de Rodríguez diante das atitudes deste?

10. A que você atribui o modo como Rodríguez reage às propostas e demonstrações do seu interlocutor?

11. Que elementos fazem parte do cotidiano de Rodríguez, pois não lhe são estranhos?

12. Em contraponto, que elementos causam-lhe estranhamento, pois não fazem parte de sua vivência?

13. Explícite, de forma resumida, qual lhe pareceu ser a visão de mundo de cada personagem:

14. A temática do texto tem relação com alguma outra obra literária? Com que obra(s)/texto(s) se daria essa relação?

PÓS-LEITURA

1. Que visão do gaúcho o conto apresenta?

2. Esta visão coincide com a do gaúcho dos pampas do Rio Grande do Sul? Justifique.

3. Como você acha que o gaúcho do Rio Grande do Sul agiria em uma mesma situação à que foi narrada no conto?

Por favor, deixe sua opinião sobre o nível de dificuldade do texto e das perguntas feitas nesta investigação.

Agradecemos sua participação!

Prezado(a) aluno(a):

Este instrumento tem o objetivo de retomar o texto que você leu previamente, intitulado *Rodríguez*, do autor Francisco Espínola. Sua participação é muito importante para esta investigação!
Obrigada

Prezado(a) aluno(a):

Por gentileza, ao solicitar sua colaboração com esta pesquisa, pedimos que responda a **todas** as questões. A sua participação trará maior credibilidade a esta investigação.

Obrigada

Preencha as lacunas com os dados solicitados:

Idade: _____ **Sexo:** F () M ()

Curso que frequenta: _____

Já concluiu algum curso superior? Sim () Não () **Qual?**

Leciona? Sim () Não () **Para que série(s)?** _____

Qual(is) disciplina(s)? _____

Dê uma nota (de 0 a 10) para o seu gosto por leitura de literatura em Língua Espanhola: _____

PRÉ-LEITURA

Texto (conto): Nos han dado la tierra Autor: Juan Rulfo

1. Você conhece o texto e/ou o autor? A partir do título do conto e do nome do autor, sobre que temática você acredita que o texto irá tratar?

2. O que você sabe sobre a revolução mexicana? Tem idéia de quando ela ocorreu e/ou o que era reivindicado?

3. Para você, qual o significado da terra em geral e como propriedade?

4. Qual é a sua opinião sobre a distribuição de terras?

LEITURA

1. Responda:

a) você teve dificuldade com o vocabulário empregado no conto? Por que motivo?

b) se teve dificuldade, acredita que ela interferiu na sua compreensão do texto?

2. Elenque:

a) palavras e/ou expressões cujo significado foi inferido pelo contexto em que elas se inserem:

b) palavras e/ou expressões as quais você não conseguiu compreender o significado:

3. Que elementos apresentados pelo conto podem esclarecer em que país a narrativa se passa?

4. Que representações de “terra” são trazidas no conto?

5. A partir das citações: “quién diablos haría este llano tan grande? Para qué sirve, eh?”, “Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra el Llano”, o que você acha que o *llano* representa para as personagens?

6. O conto fornece poucas informações sobre o passado dos personagens. Mas dá algumas pistas nos parágrafos 12 e 13. Por que antes eles andavam a cavalo e armados?

7. No 15º parágrafo, o narrador relembra o diálogo que tiveram com o delegado, momento em que lhes dão o *llano* para cultivar. Qual a postura do delegado diante da reação dos personagens?

8. E como as personagens reagem diante da atitude do delegado?

9. O conto termina com a frase: “La tierra que nos han dado está allá arriba.” De que terra você acha que a personagem está falando?

PÓS-LEITURA

1. No conto, qual é a representação da terra e da luta para as personagens?

2. Em que essa representação coincide ou difere da que você tem sobre a terra e sobre a luta?

3. O conto narra o período pós-revolução mexicana. Esse momento é descrito de que modo nessa narrativa?

4. A distribuição de terras que houve no conto apresenta semelhanças com a que ocorre (ou não) no Brasil? Em que sentido?

Por favor, deixe sua opinião sobre o nível de dificuldade do texto e das perguntas feitas nesta investigação.

Agradecemos sua participação!

CONTEXTO – VIDA Y OBRA DE JUAN RULFO

(Texto adaptado de la introducción de José Carlos González Boixo, en el libro *Pedro Páramo*)

Como toda obra literaria, la de Juan Rulfo (1918-1986) se inscribe en un contexto y es especialmente significativa la parte que se refiere a su niñez y adolescencia. El estado de Jalisco, dónde nació, será el marco geográfico único de toda su obra. Su niñez va a quedar marcada por los acontecimientos de rebeliones. La muerte violenta de su padre y de su abuelo, la ruina familiar y, posteriormente, la muerte de la madre, le van sumergiendo en la soledad. Sin más parientes próximos que una abuela, terminará su niñez en un orfanato de Guadalajara. En 1933, cuando tiene quince años, irá a México con el fin de cursar estudios en la universidad, que no llegará a realizar. No volverá más que ocasionalmente por estas zonas donde pasó su niñez, cuyo reflejo, sin embargo, estará siempre presente en su obra literaria.

Ha señalado Rulfo que, cuando escribe, tiene necesidad de colocar geográficamente a sus personajes. En realidad, no es difícil trazar el mapa donde transcurren las historias que nos cuenta: Sayula, Talpa, Colima, San Gabriel, Contla, etc.; son lugares, todos ellos, de esa región de Jalisco que flota en el recuerdo de Rulfo. Hay que considerar estos lugares, que crean el espacio narrativo, no en su entidad real, al modo de la narrativa regionalista, sino como referencias que dan veracidad a la radiografía que Rulfo realiza de esas tierras, de esos hombres, cuyos problemas, amén de universales, no se puede olvidar que nacen de una situación muy concreta. Rulfo ha querido dejar bien claro el valor universalista de su obra. Sus historias se ubican en un lugar y en un tiempo delimitados con bastante exactitud – esa región de Jalisco a la que se ha aludido y la época de la revolución y post-revolución –, siendo la profundidad con que traza a sus personajes lo que proporciona valor universal a su obra.

La miseria de la tierra es una especie de telón de fondo en donde se desarrolla cualquier narración de Rulfo, como podría ejemplificarse en los cuentos *Nos han dado la tierra* y *Luvina*, y en la visión que en *Pedro Párramo* nos da de Comala. Junto al ambiente geográfico, el marco histórico terminará de trazar la situación de esa zona. La Revolución Mexicana supuso un punto de partida nuevo para la sociedad mexicana. Por lo menos es lo que pretendía, y esto es válido para las ciudades y núcleos donde más fuerza tuvo: el país evolucionará industrialmente, pero quedarán lejanas zonas, como la que Rulfo describe, en que la revolución no solucionó el problema del campo, que siguió en manos de latifundistas. La cuestión agraria no encontró una solución satisfactoria y el desánimo del campesino se hizo patente cuando las luchas ya habían finalizado. Ese sentimiento de haber sido engañados se aprecia claramente en los personajes de Rulfo, que no hace un análisis de la revolución, pero a través de ella presenta una muestra de la violencia a la que se ven sometidos sus personajes, y de su falta de confianza en que su situación cambie.

En sus obras, la vida del hombre en ese mundo se presenta como un total fracaso, evidenciado por la incomunicación entre los personajes. La consecuencia es la pérdida de la ilusión, entendida ésta como la búsqueda que el hombre realiza de un mundo mejor.

Prezado(a) aluno(a):

Este instrumento tem o objetivo de retomar o texto que você leu previamente, intitulado *Nos han dado la tierra* do autor Juan Rulfo. Sua participação é muito importante para esta investigação!

Como aquella luna había puesto todo igual, igual que de día, ya desde el medio del Paso, con el agua al estribo, lo vio Rodríguez hecho estatua entre los sauces de la barranca opuesta. Sin dejar de avanzar, bajo el poncho la mano en la pistola por cualquier evento, él le fue observando la negra cabalgadura, el respectivo poncho más que colorado. Al pisar tierra firme e iniciar el trote, el otro, que desplegó una sonrisa, taloneó, se puso también en movimiento..., y se le apareó. Desmirriado era el desconocido y muy, muy alto. La barba aguda, renegrada. A los costados de la cara, retorcidos esmeradísicamente, largos mostachos le sobresalían.

A Rodríguez le chocó aquel no darse cuenta el hombre de que, con lo flaco que estaba y lo entecado del semblante, tamaña atención a los bigotes no le sentaba.

-¿Va para aquellos lados, mozo? - le llegó con melosidad.

Con el agregado de semejante acento, no precisó más Rodríguez para retirar la mano de la culata. Y ya sin el menor interés por saber quién era el importuno, lo dejó, no más, formarle yunta y siguió su avance a través de la gran claridad, la vista entre las orejas de su zaino, fija.

-¡Lo que son las cosas, parece mentira!... ¡Te vi caer al paso, mirá... y simpaticé en seguida!

Le clavó un ojo Rodríguez, incomodado por el tuteo, al tiempo que el interlocutor le lanzaba, también al sesgo, una mirada que era un cuchillo de punta, pero que se contrajo al hallar la del otro y, de golpe, quedó cual la del cordero.

-Por eso, por eso, por ser vos, es que me voy al grano, derecho. ¿Te gusta la mujer?... Decí, Rodríguez, ¿te gusta?

Brusco escozor le hizo componer el pecho a Rodríguez, mas se quedó sin respuesta el indiscreto. Y como la desazón le removió su fastidio, Rodríguez volvió a carraspear, esta vez con mayor dureza. Tanto que, inclinándose a un lado del zaino, escupió.

-Alegrate, alegrate mucho, Rodríguez -seguía el ofertante mientras, en el mejor de los mundos, se atusaba, sin tocarse la cara, una guía del bigote. -Te puedo poner a tus pies a la mujer de tus deseos. ¿Te gusta el oro?... Agenciate latas, Rodríguez, y botijos, y te los lleno toditos. ¿Te gusta el poder, que también es lindo? Al momento, sin apearte del zaino, quedarás hecho comisario o jefe político o coronel. General, no, Rodríguez, porque esos puestos los tengo reservados. Pero de ahí para abajo... no tenés más que elegir.

Muy fastidiado por el parloteo, seguía mudo, siempre, siempre sosteniendo la mirada hacia adelante, Rodríguez.

-Mirá, vos no precisás más que abrir la boca...

-¡Pucha que tiene poderes, usted! -fue a decir, Rodríguez; pero se contuvo para ver si, a silencio, aburría al cargoso.

Este, que un momento aguardó tan siquiera una palabra, sintióse invadido como por el estupor. Se acariciaba la barba; de reojo miró dos o tres veces al otro... Después, su cabeza se abatió sobre el pecho, pensando con intensidad. Y pareció que se le había tapado la boca.

Asimismo bajo la ancha blancura, ¡qué silencio, ahora, al paso de los jinetes y de sus sombras tan nítidas! De golpe pareció que todo lo capaz de turbarlo había fugado lejos, cada cual con su ruido.

A las cuabras, la mano de Rodríguez asomó por el costado del poncho con tabaquera y con chala. Sin abandonar el trote se puso a liar.

Entonces, en brusca resolución, el de los bigotes rozó con la espuela a su oscuro, que casi se dio contra unos espinillos. Separado un poco así, pero manteniendo la marcha a

fin de no quedarse atrás, fue que dijo:

-¿Dudás, Rodríguez? ¡Fijate, en mi negro viejo!

Y siguió cabalgando en un tordillo como leche. Seguro de que, ahora sí, había pasmado a Rodríguez y, no queriendo darle tiempo a reaccionar, sacó de entre los pliegues del poncho el largo brazo puro hueso, sin espinarse manoteó una rama de tala y señaló, soberbio:

-¡Mirá!

La rama se hizo víbora, se debatió brillando en la noche al querer librarse de la tan flaca mano que la oprimía por el medio y, cuando con altanería el forastero la arrojó lejos, ella se perdió a los silbidos entre los pastos.

Registrábase Rodríguez en procura de su yesquero. Al acompañante, sorprendido del propósito, le fulguraron los ojos. Pero apeló al poco de calma que le quedaba, se adelantó a la intención y, dijo con forzada solicitud, otra vez muy montado en el oscuro:

- ¡No te molestés! ¡Servite fuego, Rodríguez!

Frotó la yema del índice con la del dedo gordo. Al punto una azulada llamita brotó entre ellos. Corrióla entonces hacia la uña del pulgar y, así, allí paradita, la presentó como en palmatoria.

Ya el cigarro en la boca, al fuego la acercó Rodríguez inclinando la cabeza, y aspiró.

-¿Y?... ¿Qué me decís, ahora?

-Esas son pruebas -murmuró entre la amplia humada Rodríguez, siempre pensando qué hacer para sacarse de encima al pegajoso.

Sobre el ánimo del jinete del oscuro la expresión fue un baldazo de agua fría. Cuando consiguió recobrar, pudo seguir, con creciente ahínco, la mente hecha un volcán.

-¿Ah, sí? ¿Con que pruebas, no? ¿Y esto?

Ahora miró de lleno Rodríguez, y afirmó en las riendas al zaino, temeroso de que se le abrieran de una cornada. Porque el importuno andaba a los corcovos en un toro cimarrón, presentado con tanto fuego en los ojos que milagro parecía no le estuviera ya echando humo el cuero.

-¿Y esto otro? ¡Mirá qué aletas, Rodríguez! -se prolongó, casi hecho imploración, en la noche.

Ya no era toro lo que montaba el seductor, era bagre. Sujetándolo de los bigotes un instante, y espoleándolo asimismo hasta hacerlo bufar, su jinete lo lanzó como luz a dar vueltas en torno a Rodríguez. Pero Rodríguez seguía trotando. Pescado, por grande que fuera, no tenía peligro para el zainito.

-Hablame, Rodríguez, ¿y esto?... ¡por favor, fijate bien!... ¿Eh?... ¡Fijate!

-¿Eso? Mágica, eso.

Con su jinete abrazándole la cabeza para no desplomarse del brusco sofrenazo, el bagre quedó clavado de cola.

-¡Te vas a la puta que te parió!

Y mientras el zainito -hasta donde no llegó la exclamación por haber surgido entre un ahogo- seguía muy campante bajo la blanca, tan blanca luna tomando distancia, el otra vez oscuro, al sentir enterrarse las espuelas, giró en dos patas enseñando los dientes, para volver a apostar a su jinete entre los sauces del Paso.

Cuentos completos - 1993

ANEXO B – Conto lido pelas alunas para responderem ao teste de leitura

Nos han dado la tierra

Juan Rulfo

Después de tantas horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros. Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.

Pero el pueblo está todavía muy allá. Es el viento el que lo acerca. Hemos venido caminando desde el amanecer. Ahorita son algo así como las cuatro de la tarde. Alguien se asoma al cielo, estira los ojos hacia donde está colgado el sol y dice:

-Son como las cuatro de la tarde.

Ese alguien es Melitón. Junto con él, vamos Faustino, Esteban y yo. Somos cuatro. Yo los cuento: dos adelante, otros dos atrás. Miro más atrás y no veo a nadie. Entonces me digo: "Somos cuatro." Hace rato, como a eso de las once, éramos veintitantos, pero puñito a puñito se han ido desperdigando hasta quedar nada más que este nudo que somos nosotros. Faustino dice:

-Puede que llueva.

Todos levantamos la cara y miramos una nube negra y pesada que pasa por encima de nuestras cabezas. Y pensamos: "Puede que sí."

No decimos lo que pensamos. Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar. Se nos acabaron con el calor. Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo. Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello. Aquí así son las cosas. Por eso a nadie le da por platicar.

Cae una gota de agua, grande, gorda, haciendo un agujero en la tierra y dejando una plasta como la de un salivazo. Cae sola. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más y las buscamos con los ojos. Pero no hay ninguna más. No llueve. Ahora si se mira el cielo se ve a la nube aguacera corriéndose muy lejos, a toda prisa. El viento que viene del pueblo se le arrima empujándola contra las sombras azules de los cerros. Y a la gota caída por equivocación se la come la tierra y la desaparece en su sed.

¿Quién diablos haría este llano tan grande? ¿Para qué sirve, eh?

Hemos vuelto a caminar. Nos habíamos detenido para ver llover. No llovió. Ahora volvemos a caminar. Y a mí se me ocurre que hemos caminado más de lo que llevamos andado. Se me ocurre eso. De haber llovido quizá se me ocurrieran otras cosas. Con todo, yo sé que desde que yo era muchacho, no vi llover nunca sobre el llano, lo que se llama llover.

No, el Llano no es cosa que sirva. No hay ni conejos ni pájaros. No hay nada. A no ser unos cuantos huizaches trespeleques y una que otra manchita de zacate con las hojas enroscadas; a no ser eso, no hay nada.

Y por aquí vamos nosotros. Los cuatro a pie. Antes andábamos a caballo y traíamos terciada una carabina. Ahora no traemos ni siquiera la carabina.

Yo siempre he pensado que en eso de quitarnos la carabina hicieron bien. Por acá resulta peligroso andar armado. Lo matan a uno sin avisarle, viéndolo a toda hora con "la 30" amarrada a las correas. Pero los caballos son otro asunto. De venir a caballo ya hubiéramos probado el agua verde del río, y paseado nuestros estómagos por las calles del pueblo para que se les bajara la comida. Ya lo hubiéramos hecho de tener todos aquellos caballos que teníamos. Pero también nos quitaron los caballos junto con la carabina.

Vuelvo hacia todos lados y miro el Llano. Tanta y tamaña tierra para nada. Se le resbalan a uno los ojos al no encontrar cosa que los detenga. Sólo unas cuantas lagartijas salen a asomar la cabeza por encima de sus agujeros, y luego que sienten la tatemata del sol corren a esconderse en la sombrita de una piedra. Pero nosotros, cuando tengamos que trabajar aquí, ¿qué haremos para enfriarnos del sol, eh? Porque a nosotros nos dieron esta costra de tapetate para que la sembráramos.

Nos dijeron:

-Del pueblo para acá es de ustedes.

Nosotros preguntamos:

-¿El Llano?

-Sí, el Llano. Todo el Llano Grande.

Nosotros paramos la jeta para decir que el Llano no lo queríamos. Que queríamos lo que estaba junto al río. Del río para allá, por las vegas, donde están esos árboles llamados casuarinas y las paraneras y la tierra buena. No este duro pellejo de vaca que se llama Llano.

Pero no nos dejaron decir nuestras cosas. El delegado no venía a conversar con nosotros. Nos puso los papeles en la mano y nos dijo:

-No se vayan a asustar por tener tanto terreno para ustedes solos.

-Es que el Llano, señor delegado...

-Son miles y miles de yuntas.

-Pero no hay agua. Ni siquiera para hacer un buche hay agua.

-¿Y el temporal? Nadie les dijo que se les iba a dotar con tierras de riego. En cuanto allí llueva, se levantará el maíz como si lo estiraran.

-Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá.

-Eso manifiésteno por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra.

-Espérenos usted, señor delegado. Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra el Llano... No se puede contra lo que no se puede. Eso es lo que hemos dicho... Espérenos usted para explicarle. Mire, vamos a comenzar por donde íbamos... Pero él no nos quiso oír.

Así nos han dado esta tierra. Y en este comal acalorado quieren que sembremos semillas de algo, para ver si algo retoña y se levanta. Pero nada se levantará de aquí. Ni zopilotes. Uno los ve allá cada y cuando, muy arriba, volando a la carrera; tratando de salir lo más pronto posible de este blanco terregal endurecido, donde nada se mueve y por donde uno camina como reculando.

Melitón dice:

-Esta es la tierra que nos han dado.

Faustino dice:

-¿Qué?

Yo no digo nada. Yo pienso: "Melitón non tiene la cabeza en su lugar. Ha de ser el calor el que lo hace hablar así. El calor, que le ha traspasado el sombrero y le ha calentado la cabeza. Y si no, ¿por qué dice lo que dice? ¿Cuál tierra nos han dado, Melitón? Aquí no hay ni la tantita que necesitaría el viento para jugar a los remolinos."

Melitón vuelve a decir:

-Servirá de algo. Servirá aunque sea para correr yeguas.

-¿Cuáles yeguas? -le pregunta Esteban.

Yo no me había fijado bien a bien en Esteban. Ahora que habla, me fijo en él. Lleva puesto un gabán que le llega al ombligo, y debajo del gabán saca la cabeza algo así como una gallina. Sí, es una gallina colorada la que lleva Esteban debajo del gabán. Se le ven los ojos dormidos y el pico abierto como si bostezara. Yo le pregunto:

-Oye, Teban, ¿de dónde pepenaste esa gallina?

-Es la mía- dice él.

-No la traías antes. ¿Dónde la mercaste, eh?

-No la merque, es la gallina de mi corral.

-Entonces te la trajiste de bastimento, ¿no?

-No, la traigo para cuidarla. Mi casa se quedó sola y sin nadie para que le diera de comer; por eso me la traje. Siempre que salgo lejos cargo con ella.

-Allí escondida se te va a ahogar. Mejor sácala al aire.

Él se la acomoda debajo del brazo y le sopla el aire caliente de su boca. Luego dice:

-Estamos llegando al derrumbadero.

Yo ya no oigo lo que sigue diciendo Esteban. Nos hemos puesto en fila para bajar la barranca y él va mero adelante. Se ve que ha agarrado a la gallina por las patas y la zangolotea a cada rato, para no, golpearle la cabeza contra las piedras.

Conforme bajamos, la tierra se hace buena. Sube polvo desde nosotros como si fuera un atajo de mulas lo que bajará por allí; pero nos gusta llenarnos de polvo. Nos gusta. Después de venir durante once horas pisando la dureza del Llano, nos sentimos muy a gusto envueltos en aquella cosa que brinca sobre nosotros y sabe a tierra.

Por encima del río, sobre las copas verdes de las casuarinas, vuelan parvadas de chachalacas verdes. Eso también es lo que nos gusta.

Ahora los ladridos de los perros se oyen aquí, junto a nosotros, y es que el viento que viene del pueblo retacha en la barranca y la llena de todos sus ruidos.

Esteban ha vuelto a abrazar su gallina cuando nos acercamos a las primeras casas. Le desata las patas para desentumecerla, y luego él y su gallina desaparecen detrás de unos tepemezquites.

-¡Por aquí arriendo yo! -nos dice Esteban.

Nosotros seguimos adelante, más adentro del pueblo. La tierra que nos han dado está allá arriba.