Propostas "sólidas", expectativas "líquidas"
O que procuram os aprendizes-leitores de cursos de leitura em línguas estrangeiras

Virginia Orlando
Universidad de la República

Resumo

Este trabalho visa analisar as expectativas manifestadas pelos aprendizes de cursos instrumentais (leitura) de línguas estrangeiras, como forma de compreender esses sujeitos participantes em determinadas práticas sociais. Se bem que a oferta seja a de aulas de leitura como apóio para a leitura de bibliografia especializada a alunos universitários, os interesses por eles manifestados a respeito dessas aulas se apresentam de forma bem mais "fluida" (Hall 1992/2005, Woodward 2000, cf. Bauman 2005), a modo de um Arlequim múltiplo e ondulante (Signorini 1998).

PALAVRAS CHAVE: leitura em línguas estrangeiras – motivação – identidade

1. Introdução

Este trabalho busca compreender as expectativas dos sujeitos ("aprendizes – leitores") envolvidos em processos de ensino-aprendizagem em cursos de leitura em francês, italiano e português para aprendizes adultos hispano – falantes. Trata-se de ver, através dessas expectativas expressadas pelos próprios sujeitos, como eles se posicionam, isto é, como eles se identificam em tais processos (WOODWARD, 2000).

Os referidos cursos, em verdade disciplinas de um semestre acadêmico de duração, caracterizam-se pelo seu caráter instrumental, sendo que têm sido concebidos dentro do contexto institucional em que se oferecem (contexto universitário, público) para agir como apóio da leitura de bibliografia acadêmica de alunos universitários de graduação e pós-graduação. Mais concretamente, o público dessas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras está conformado por falantes adultos de espanhol pertencentes a diversas faixas etárias[1], e enquanto alunos universitários, caracterizáveis como sujeitos de nível sócio-educacional médio-alto.

De acordo com o anterior, trata-se de aulas de leitura endereçadas a sujeitos letrados na sua língua, alunos "iniciantes" em LEs próximas. A respeito do nível de entrada dos aprendizes, vale

[1] A idade do público que assiste às aulas situa-se em um leque muito amplo: há alunos de 20 anos, mas também há de 50 anos ou mais. Essa questão tem a ver com o perfil dos alunos da instituição, que inclui não só pessoas que passam do ensino secundário para o universitário (os mais jovens) mas também pessoas já formadas em diversas áreas (por exemplo, professores de ensino fundamental ou secundário –em Uruguai as instituições dependentes do MEC encarregadas desses cursos, se bem que sejam consideradas de nível terciário não fazem parte do sistema universitário-) que freqüentam as aulas como forma de "educação permanente".

observar que no caso dos cursos foco da pesquisa não se pressupõe um conhecimento prévio da língua estrangeira (se bem que muitos alunos informam ter tido algum tipo de contato prévio com essa língua)[2].

A análise a ser feita tem como pressuposto a consideração bakhtiniana de a língua estar situada na comunicação verbal concreta. Nessa linha, tudo aquilo que acontece nos cursos instrumentais (assim como na pesquisa em torno a esses cursos) é entendido como *eventos sociais* de índole marcadamente discursiva, porque "o dito / escrito" ocupa um lugar central no desenvolvimento da atividade (FAIRCLOUGH, 2003, cf. LINELL, 1998).[3] Tais eventos vinculam-se às *estruturas sociais* (entidades de alto grau de abstração), por meio das *práticas sociais*, que resultam instâncias articuladoras de determinados usos lingüísticos por parte de seus participantes, sujeitos sócio-historicamente situados em um mundo material (FAIRCLOUGH, op.cit.). É a partir dessas posições históricas e culturais específicas que nos identificamos e nos (re)construímos, "embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a 'mesma pessoa' em todos os nossos diferentes encontros e interações" (WOODWARD, 2000, p. 30; cf. HALL, 2000, p. 109).

A metodologia adotada para a coleta de dados, seguindo as considerações tecidas por BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV (1929/2006), é de cunho etnográfico, de base interpretativista (ERICKSON, 1984 y 1986). Este tipo de investigações se caracteriza pela observação participante, e pelo interesse, central para o pesquisador, em elucidar diversos aspectos da significação humana na vida social. Põe-se aqui especial ênfase em compreender a construção social e o enquadre local das situações particulares (cf. LINELL, 1998), e enfatiza-se, igualmente, na necessidade do pesquisador de considerar o significado dos eventos analisados desde o ponto de vista dos atores neles envolvidos.

A coleta de registros de dados foi elaborada durante um semestre, no qual assisti regularmente como observadora às aulas de uma disciplina em leitura de francês, uma outra em italiano, e uma

---

[2] Do total de aprendizes que cursaram e realizaram as provas da disciplina de leitura em francês, italiano ou português (segundo questionário endereçado a um total de 67 alunos considerando as três turmas), o 33.3% dos alunos de francês indicou que já tinha estudado a língua previamente, da mesma forma que o 77.7% dos alunos de italiano e o 42.8% de alunos de português. Um fato significativo, que deveria ser levado em consideração em análises posteriores, tem a ver com a forma na qual os aprendizes avaliam os estudos feitos no ensino secundário. Em certas ocasiões, mesmo indicando que esses estudos foram feitos, os alunos respondem negativamente, ex.: "Realmente no, ya que lo del liceo casi no cuenta pues fue poco tiempo y no me acordaba de nada." (*S9fr*). Em outros casos, a avaliação outorga um valor relativo a esses estudos, exs.: "Solamente estudios de italiano en el liceo." (*S2it*) "Sí, muy básico en el liceo." (*S20port)*, mediante o recurso a expressões tais como o advérbio "solamente" ou o sintagma "muy básico". Quando o aluno responde negativamente, como no primeiro caso, mesmo admitindo ter freqüentado cursos dessa língua anteriormente, a resposta foi contabilizada como resposta negativa.

[3] O que não acontece, por exemplo, na atividade desenvolvida por um jogador de futebol durante um jogo.

terceira em português, ao tempo que gravei muitas vezes as aulas de forma integral, tomei notas de campo em cada uma das aulas, e elaborei um diário de pesquisadora. Também mantive intercâmbios com as professoras encarregadas da oferta dessas disciplinas, elaborei questionários endereçados aos alunos presentes nas aulas, e mantive entrevistas gravadas em áudio com um conjunto dos aprendizes – leitores das três turmas no final das aulas.

Nesta nova entrada ao cenário de pesquisa (sala de aula de leitura em francês, italiano e português, para aprendizes adultos hispano falantes) e à análise dos dados[4], desejo explorar aqui as expectativas manifestadas pelos "aprendizes-leitores" a respeito das disciplinas de leitura, na procura de interpretar como são e quais são as identidades que "transpiram" essas expectativas.

Para a análise a ser desenvolvida, concentrar-me-ei fundamentalmente nos questionários e nas entrevistas gravadas.

2. Quem são eles? (Parte 1)

Se a prática social de leitura tem mudado através dos séculos da história ocidental (cf. MANGUEL, 2001), também os modos de os participantes se envolverem nessas práticas têm mudado profundamente. Se as concepções ou figuras discursivas do sujeito humano elaboradas em Ocidente têm mudado – passando, nos últimos séculos, de *sujeito do Iluminismo* para *sujeito sociológico*, e posteriormente, *sujeito pós-moderno* (HALL, 1992/2005)[5]-, é possível prever mudanças nas figuras discursivas construídas a respeito do leitor.

Orlandi (1988, p. 49) indica que os leitores das sociedades ocidentais contemporâneas poderiam ser descritos mediante uma noção de sujeito-leitor que *"acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo de individualização imposto pelas instituições"*. Mas, não será que essa figura discursiva do sujeito-leitor, vinculada, sobretudo ao sujeito sociológico[6], muda quando vinculada ao sujeito pós-moderno?

---

[4] Em ORLANDO (2007b) exploram-se as percepções a respeito da proximidade das línguas-alvo dos sujeitos nomeados aqui como "aprendizes-leitores". A pergunta norteadora dessa exploração foi a seguinte: *será que a proximidade genética das línguas é percebida como elemento facilitador para esses processos de ensino-aprendizagem?* Em ORLANDO (2007a) analisam-se as percepções a respeito dos gêneros discursivos manifestadas por esses sujeitos denominados "aprendizes-leitores". Nesse caso, a pergunta norteadora foi a seguinte: *quais as percepções evidenciadas pelos aprendizes leitores a respeito da leitura "de textos em geral, vs. textos especializados na temática da área de conhecimento"?*

[5] Enquanto o sujeito do Iluminismo teria uma identidade contínua ao longo de sua existência, o sujeito sociológico do interacionismo simbólico, mesmo se conservava uma identidade nuclear ou central, a modificava continuamente no diálogo com outros mundos culturais e as identidades oferecidas por esses mundos.

[6] Orlandi (op.cit.), assinala as ambigüidades e tensões presentes entre o individualismo (pensa-se em sujeitos capazes da livre determinação dos sentidos) e os mecanismos coercitivos de individualização impostos pelas instituições (o

Um dos aspectos reiteradamente assinalados como caracterizador de nossa (pós) modernidade é o trânsito de uma perspectiva essencialista da identidade, quase que equivalente a "essências fixas", para uma outra "fluida", segundo a qual as diferenças nem são permanentes, nem valem para todas as épocas (WOODWARD, 2000): "o 'sujeito' do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (HALL, 1992/2005, p. 46).

Em Bauman (2005, 2007), a fluidez vira "liquidez", sendo que nas sociedades ricas, os habitantes que não fazem parte do "lixo", do "descartável", buscam realizações individuais que não podem ("não devem") solidificar-se em posses permanentes:

> A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se (leia-se: ir em frente despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento e desmantelamento, repelindo as identidades que atualmente estão sendo montadas e assumidas) ou perecer. (BAUMAN, 2007, p. 9.)

Aos efeitos da presente pesquisa, devemos situar-nos em nossa contemporaneidade e referir-nos, concretamente, aos sujeitos-leitores da pós-modernidade.

Como veremos a partir da análise dos dados, enquanto a instituição realiza uma oferta de cursos relativamente essencialista, "imaginando"[7] um público cuja identidade define-se como "um leitor de bibliografia acadêmica", os aprendizes evidenciam, através das identidades construídas nos registros de dados, uma fluidez inesperada.

3. Sobre o livre mercado e o valor simbólico: como estão os preços destas línguas estrangeiras?

Comenius, o grande educador e pedagogo checo do século XVII, recomendava em sua Didática Magna aprender as línguas para adquirir e comunicar nossos conhecimentos aos outros. E dado que é impossível aprender todas as línguas, e "inútil", muitas (porque se desperdiça tempo), propunha aprender "só as necessárias": as línguas vernáculas, para a vida quotidiana; as dos povos vizinhos, para poder comunicar-se; o latim para a leitura dos livros doutos, e o grego junto ao árabe no caso dos filósofos e médicos, ou o grego junto ao hebraico no caso dos teólogos.

---

individuo atribui vários sentidos, sim, mas apenas alguns e não outros). Mas, nesta interpretação os sujeitos são "essências", agentes autônomos e individualizados.

[7] Emprego o termo "imaginar" no sentido assinalado por Hall (1992/2005) a partir de Anderson (1983/2002), entre outros, para se referir às identidades nacionais. Trata-se aqui de identidades que "não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (HALL, op. cit., p. 48). Segundo Anderson (op.cit.), as comunidades nacionais são imaginadas porque, sem importar-se das desigualdades internas que possam existir, assumem-se como âmbitos homogêneos, de "camaradagem horizontal".

Nessa época, época de identidades “essenciais”, duas coisas pareciam relativamente evidentes. A primeira, que a aprendizagem das diversas línguas estaria vinculada a usos diferentes. E, a segunda, evidente “entre linhas”, que cada uma dessas diversas línguas, em função de seu uso, não tinha um valor equivalente. No mundo de Comenius, as línguas dos povos vizinhos permitiam a comunicação, enquanto o latim era a chave de acesso ao trabalho erudito, junto ao grego, o árabe e o hebraico, dependendo das atividades a serem desenvolvidas na vida.

Muito tempo passou desde aquela época em que Comenius refletia sobre as línguas. Porém, ainda no século XX, e com relação ao ensino – aprendizagem de L2 e LEs, encontramos considerações a respeito das orientações ou motivos subjacentes ao estudo de uma língua, que não se afastam tanto das considerações comenianas. Assim, o modelo sócio-educacional de Gardner (1988) e seus colegas canadenses, de muita influência em pesquisas relativas às L2 e LEs, distingue uma orientação instrumental (que envolve razões de ordem funcional como aprovar um exame ou obter um trabalho) de outra integradora (relativa ao interesse do aprendiz em assemelhar-se aos membros da comunidades de falantes da língua-alvo, inclusive de ser aceito como parte dessa comunidade).

Outras considerações são tecidas nessas últimas décadas do século passado, que, na busca de um dialogismo entre economia e cultura tentam refletir sobre a economia dos intercâmbios simbólicos. É assim que Bourdieu (1982/2001) assinala, recolhendo a herança de algumas reflexões bakhtinianas, a necessidade de integrar as disposições socialmente modeladas do *habitus* lingüístico às suas estruturas de mercado (i.e. de circulação submetida a sanções e censuras). Se a linguagem é concebida, saussureanamente, como “tesouro universal” – compartilhado por todos os falantes...-, não é possível falar a mesma coisa a respeito das línguas. Visto que algumas delas vão se “legitimando”, em função de disposições incorporadas “insensivelmente”, através de um longo processo formador de preços no “mercado lingüístico”, os indivíduos que acedem ao capital lingüístico serão, necessariamente, mais poderosos dos que não têm essa possibilidade.

Se bem que Bourdieu (op. cit.) pensa, sobretudo, no valor legitimado nos mercados oficiais (mundanos, oficiais, políticos, escolares) relativos à língua da comunidade, esta noção é, obviamente, válida também para as línguas estrangeiras. O autor (ibidem, p. 46) indica que

> La place que le système d’enseignement accorde aux différentes langues (ou aux différents contenus culturels) n’est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive

> des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence lingüistique, sa capacité de fonctionner comme capital lingüistique. [8]

Vejamos agora como está o valor das línguas neolatinas no/s "mercado/s" contexto foco desta pesquisa. Levando em consideração o mercado oficial universitário, as coisas parecem favoráveis para essas línguas. A própria oferta de disciplinas de leitura em francês, italiano ou português seria uma indicação do valor a elas atribuído pela instituição, já que para esta é necessário "...asegurar un correcto manejo de bibliografía científica en un idioma alternativo (...) cuyo conocimiento se considera ineludible para el desarrollo del trabajo científico." (Guía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2003: 15. Grifo meu.)

Claro que, se o valor dessas línguas está bem cotado no mercado escolar, não é necessariamente a mesma coisa com o mercado "mundano", onde a percepção generalizada depositaria o valor simbólico, em primeiro lugar, na língua inglesa. E os aprendizes-leitores, que valor eles outorgam ao conhecimento do francês, do italiano, do português? Qual seria o seu "horizonte apreciativo", ou seja, como entraria e como se avaliaria do ponto de vista ideológico, uma determinada significação objetiva a respeito dessas línguas, nesse grupo social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006)?

Examinemos algumas respostas ao questionário distribuído na primeira semana de aulas. É um questionário de respostas fechadas, onde o indivíduo, em função de um conjunto de afirmações, devia marcar a opção mais representativa de sua opinião dentre cinco possíveis ("*muy en desacuerdo*", "*en desacuerdo*", "*ni de acuerdo ni en desacuerdo*", "*de acuerdo*", "*muy de acuerdo*")[9]. Os seguintes itens do questionário podem contribuir a estabelecer alguma interpretação a respeito desse horizonte apreciativo dos aprendizes-leitores:

15. En mi país se considera importante saber francés / italiano / portugués. (No meu país considera-se importante saber francês / italiano / português.)

---

[8] O lugar que o sistema escolar outorga às diversas línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) é uma aposta importante na medida em que essa instituição possui o monopólio da produção massiva dos produtores-consumidores, i.e. da reprodução do mercado do qual depende o valor social e a competência lingüística, a sua capacidade de funcionar como capital lingüístico.

[9] Aos efeitos de maior clareza na exposição, agruparei os resultados das cinco possíveis opções antes assinaladas em três categorias: a de opinião positiva inclui "concorda" e "concorda muito", a expressão negativa inclui "discorda" e "discorda muito", e por fim, a expressão 'neutra' corresponderia à opção "nem concorda nem discorda". (Vide apêndice.) Tratar-se-ão conjuntamente os resultados obtidos nas três turmas, o que significa contar com a opinião de 101 aprendizes (41 alunos de francês, 19 de italiano, 41 de português).

23. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para conocer la producción académica de mi licenciatura. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de conhecer a produção acadêmica de minha área.)

24. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para encontrar un buen empleo. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de achar um bom emprego.)

Pode se observar que cada um desses itens invoca um mercado diferente: o mundano (item 15), o escolar, i.e. universitário (item 23), e o ocupacional (item 24)[10]

Vale assinalar que, enquanto um 17.8% dos aprendizes concorda com a existência outorgada no país ao conhecimento das línguas neolatinas, um 48.5% discorda, e um 33.7% nem concorda nem discorda (item 15). Isto pareceria indicar que no mercado mundano, o valor destas ações não cota muito alto[11]...

Uma situação relativamente análoga se reflete nas respostas do item 24: segundo um 23.7% dos alunos seria importante esse conhecimento para achar um trabalho melhor, enquanto um 29.7% discorda, e um 46.5% nem concorda nem discorda. O aumento percentual nas respostas "incertas" talvez possa se relacionar com outras incertezas, relativas às dificuldades em termos gerais para obter um trabalho em Uruguai (afinal, como afirmar o que é necessário e o que não vale nesse mercado?).[12] Por último, e com relação ao mercado escolar (item 24), a maioria das respostas amostra uma concordância em termos de avaliação positiva desse conhecimento (77.2%), frente a uma minoria que não concorda (5.9%), e uma diminuição marcada do grupo de pessoas que não definem uma posição nem a favor, nem em contra (15.8%). Quanta "solidez", não é?

De acordo com essas últimas respostas, a maioria dos aprendizes chega pensando que é importante ler em alguma dessas três línguas. Então, talvez possamos prever que eles estão lá, nessas aulas de leitura, porque é isso o que querem: ser leitores de bibliografia acadêmica em francês, italiano ou português.

---

[10] O primeiro e o terceiro item talvez compartilhem traços comuns, porque, afinal, nessa afirmação sobre se no país considera-se ou não importante conhecer uma língua, este fato não estaria vinculado às forças de trabalho, entre outras coisas?

[11] Valeria a pena tecer algumas considerações a respeito da marcada diferença percentual entre o português e as outras línguas neolatinas (cf. apêndice), mas em função dos objetivos do presente trabalho, não vou me deter nessa questão aqui.

[12] Também neste caso seria interessante tratar diferentemente cada uma das línguas. Cf. nota anterior.

4. Quem são eles? (Parte 2)

"O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho"
Eurípedes (Alceste) na voz de Morin

Já no segundo questionário a ser revisado, distribuído o último dia de aulas, dia em que os alunos realizaram a prova final[13], incluía-se um conjunto de sete perguntas de resposta aberta. Destas perguntas examinarei só uma, relacionada diretamente com a questão das expectativas:

¿Cuáles fueron las razones por las cuáles eligió cursar francés / italiano / portugués (comp. lectora)? (Quais foram as razões pelas que escolheu freqüentar aulas de francês/italiano/português (leitura)?)

Neste caso, as respostas / vozes[14] dos aprendizes expõem razões que podem se agrupar em três tendências: uma relativa a questões acadêmicas, uma outra relativa a questões práticas (horários, cumprir com o requisito exigido pela instituição, "revisitar" a língua ou aprender um mínimo dela, a menor dificuldade, a vizinhança lingüística e geográfica), e por fim, uma terceira vinculada, a meu ver, a questões afetivas. Os seguintes exemplos esclarecem cada uma das três tendências.

Tendência acadêmica:

Para leer textos en francés, voilá. Además lo tengo de exigencia para entrar a UFRJ. (*S17fr*)[15]
En Uruguay, la Antropología Social está fuertemente influenciada por la antropología francesa y la antropología brasileña. (*S3port*)

Tendência relativa a questões práticas:

Porque quería repasar un poco y mantenerlo fresco. (*S2fr*)
Creo que dentro de los idiomas es el que se parece en algo al español lo cual facilita un poco más el entendimiento de ella. (*S5it*)
Porque es una lengua próxima y mi trabajo implica el trato con brasileros. (*S14port*)
Porque era el que me convenía mejor por los horarios y dentro de todo me parecía el más accesible. (*S12port*)

---

[13] Este questionário foi completado por 67 alunos, os quais completaram o semestre acadêmico de alguma das três línguas mencionadas.

[14] A voz bakhtiniana é a consciência, a personalidade que fala (cf. HOLQUIST, 1998; FARACO, 2006). O aparecimento de uma voz, em termos de expressão exterior, relaciona-se com uma tomada de consciência associada sempre, por sua vez, a uma expressão ideológica (no sentido de uma atividade intelectual humana). Essa expressão exterior prolonga e esclarece a orientação do discurso interior e as entonações nele contidas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006).

[15] Vale assinalar que no segundo questionário o aluno podia indicar seu nome e correio eletrônico, e houve poucos casos em que os sujeitos não preencheram os dados. Os alunos são apresentados aqui mediante um número e a indicação da língua-alvo (por exemplo, S2fr: sujeito 2 francês, S1it: sujeito 1 italiano, S12 port: sujeito 12 português). Nestes casos o texto em espanhol não será traduzido.

Tendência vinculada a questões afetivas:

Porque tiene mucha relación con mis gustos literarios, Rimbaud, Baudelaire, los surrealistas, Balzac, además de Cortázar que escribía en español pero vivía en París y ponía en sus libros algunas frases en francés; además París siempre me atrajo, un cariño especial por el mayo del 68, etc. (*S1fr*)
Es un idioma cálido, cercano al castellano. (*S7it*)
Me gusta y nunca había tenido oportunidad (*S19port*)
Porque me gusta (*S24port*)
Porque me gusta el idioma. (*S27port*)

Vale ressalvar que nem sempre as respostas são "puras", isto é, referidas a uma única tendência. Em muitos casos, os alunos respondem aludindo a razões de vários tipos, como acontece nos exemplos seguintes. Nestes, a primeira voz fala em razões "afetivas" e também "acadêmicas", a segunda, em questões "práticas" e também "afetivas", e a terceira, em questões "afetivas" ao tempo que "práticas":

Porque me parece un idioma interesante, que se habla en muchos países, y existe mucha bibliografía en francés para mis estudios tanto de antropología como de geografía. (*S12fr*)
Me servía el horario y me gusta sonoramente el idioma. (*S1it*)
Me encanta el idioma, y al ser nuestro país vecino, tenemos más relaciones cercanas. Más interacción. (*S2port*)

Em termos gerais, enquanto só um 16.4% dos alunos assinala questões acadêmicas, um 44.7% fala em questões práticas e um 38.8% em questões afetivas.[16]

Que coisas poderíamos dizer a partir destes dados?

Em primeiro lugar, que o inesperado se cumpre. Isto é, na verdade, a maioria dos alunos manifesta razões para estar freqüentando essas aulas que não estão vinculadas à identidade "essencial" pressuposta pela instituição para esses cursos: ser um leitor (se não fluente, ao menos correto) de alguma dessas línguas.

Em segundo lugar, que a "pureza" das respostas, se bem que é mais freqüente em todas as categorias, não é a majoritária.[17]

As duas questões apontadas mostrariam, a meu ver, aquela fluidez das identidades já assinalada na segunda seção deste trabalho. Os alunos não vão às aulas de leitura só procurando leitura, nem é possível falar em termos de uma consistência interna de suas identidades como "alunos de leitura": percebe-se aqui "uma arquitetura móvel e multidimensional" (SIGNORINI, 1997, p.

[16] Nestes valores incluem-se as respostas que não são "puras", as quais foram consideradas em alguma das três tendências, segundo a primeira razão apresentada. Assim, o primeiro dos exemplos de respostas não "puras" foi considerado em termos afetivos, o segundo em termos de questões práticas, e o terceiro em termos de questões afetivas. (Cf. último quadro do apêndice.)

[17] Os valores percentuais dentro de cada categoria são, respectivamente, 4.4% no caso de questões acadêmicas, 14.9% no caso de questões práticas, e 17.9% no caso de questões afetivas. Vale observar que na primeira categoria (a que aludiria a uma maior solidez em termos de identidade –cursos de leitura –alunos leitor) esse valor é o mais baixo.

336), na qual os sujeitos estão “em fluxo, ou em processo, mutante, polimorfo” (ibidem). Os alunos falam desde sua contemporaneidade, contemporaneidade de sujeitos complexos, onde os contornos não estão bem definidos (nem podem ser previsíveis), e se configuram pontualmente, como o Arlequim aberto, ambivalente e móvil (cf. SIGNORINI, op. cit.).

Em nosso mundo pós-moderno, marcadamente desligado da coesão (BAUMAN, 2005), o cerne identitário que define ao homem é o de *homo eligens*, o homem que escolhe “(embora não o “homem que escolheu”): um ego permanentemente impermanente, completamente incompleto, definitivamente indefinido – e autenticamente inautêntico” (BAUMAN, 2007, p. 48).

Felizmente, aqui os alunos escolhem, e não escolhem exclusivamente para entrar numa “ginástica da escolha”. Se no nosso mundo de estilo empresarial, racional, em que se procura um lucro instantâneo, qualquer coisa que não possa provar proficiência instrumental considerar-se-á “um tanto evasiva” (BAUMAN, op.cit., p. 40), tanto o fato de escolher a leitura em línguas neo-latinas (mesmo por questões práticas ou acadêmicas), de menor preço nos mercados mundano e ocupacional, como as razões afetivas expressadas pelos alunos, são pontos que dão esperanças para nossa educação do futuro.

Uma educação não voltada para o mercado de trabalho, mas para a cidadania (BAUMAN, op.cit.), cidadania que virou “planetária”, porque “tornou-se vital conhecer o destino planetário em que vivemos, tentar perceber o caos dos acontecimentos, interações e retrações nos quais se misturam os processos (...) que tecem esse destino” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 11). Uma educação em que a sala de aula deve nos oferecer espaços para criar locais de aprendizagem, entre outras coisas, de procedimentos de compreensão do pensamento do outro, de escuta e de respeito às vozes diferentes (MORIN, 2000, p.112).

A sala de aula de línguas estrangeiras pode ser esse espaço, e em parte, as razões manifestadas pelos alunos, apontam a estas necessidades, mais “vitais” do que “acadêmicas”. Basta ver os seguintes três exemplos, desta vez a partir dos intercâmbios realizados nas entrevistas gravadas entre a pesquisadora e alunos. Jaime, Fabiana e Martina, aprendizes – leitores de português, explicam aqui por que escolheram essa língua.

Entrevista com Jaime (estudante de *Ciencias Históricas*)[18]: A curiosidade
lport706

E- y.. y entonces.. por qué te parecía un valor agregado.. hacer el curso.. en sí.. qué qué cosa esperabas que te fuera a dar
J- fue una curiosidad..
E- tenías curiosidad..
J-curiosidad...
E- y la curiosidad venía por qué lado... por imaginarte que.. que podías llegar a conocer..
J- y parte de.. porque.. te explico. de parte de mi madre. o sea mi abuelo es brasilero.. o sea **había también algo. también. como.. buscar algo.. de uno.. entendés..**
E- tú sos.. de aquí de Montevideo o sos
J- sí
E- tá. no sos de la zona norte del país. digamos. que ya tuvieras digamos..
J- no no no no.. soy de acá de Montevideo pero.. mi abuelo era del sur de Brasil.. es como que **hay algo.también de.. querer ver..**
E- mhm
J- **qué qué hay**

Para Jaime, a procura da língua portuguesa é definida como "buscar algo de uno". Suas palavras invocam, nessa procura interna gerada por uma curiosidade quase que movida pelo afeto, a "*proximidade biológica*" que, segundo Maturana (1985) nos define como seres humanos, na procura da vizinhança biológica (a companhia), a socialização que permite a realização autopoiética.[19] Em Fabiana, a mesma procura aparece, desta vez nomeada como "atração":

Entrevista com Fabiana (estudante de *Ciencias Históricas*): A atração
lport706

E- eh.. contame una cosa Fabiana.
F- sí
E- por qué. por qué comprensión lectora. en portugués? digo. el portugués te atrae de alguna manera en particular. o..
F- ((ela ri)) no sé contestarte...
E- una razón puede ser hasta el horario
F- yo.. te contestaba en la hoja.. estudié doce años inglés..
E- mhm
F- y tá. me gustó. y. italiano en el liceo y **me parece que está bueno aprender otros idiomas.. y más con.. la cercanía que tenemos con Brasil.. tengo familiares en Brasil..**
E- mirá
F- **he viajado a Brasil.. entonces como que. me atraía mucho el idioma...**

---

[18] Os nomes dos alunos entrevistados são fictícios. Saliento em negrito os trechos pertinentes para a discussão.
[19] Agradeço as reflexões feitas pelo Prof. Dr. Hilário Bohn, que me orientaram nesta linha de interpretação para a análise dos dados.

E por fim, a explicação dada por Martina sugere, através das referências à língua “divertida”, às aulas “amenas”, ao clima “cálido”, que não só o valor de mercado age nas escolhas pessoais destes aprendizes:

Entrevista com Martina (estudante de *Ciencias de la Educación*): A diversão
lport706

E- contame una cosa.. como llegás. a decidir portugués.. y no otro curso de comprensión lectora.. por qué..
M- **lo que más me pareció es que el portugués era.. como ameno.. era divertido..**
E- esa era la sensación que tenías?
M- sí es la sensación y digamos. que además.. te lo. te lo puse en la en la evaluación.. además colmó las expectativas del curso. la verdad..
E- mhm
M- el disponer de dos veces. en la semana con la profesora.. la verdad que. **me parecieron sumamente. amenas las clases.. el clima cálido.. de trabajo..**

5. Considerações finais

As identidades evidenciadas nos dados analisados fogem bastante das previsões institucionais a respeito da identidade de um aprendiz de cursos de leitura, assumidas, pela instituição, como uma “essência” em termos de “leitor de bibliografia acadêmica”.

Trata-se aqui de identidades fluídas, cujos traços, ao menos os que aparecem evidenciados nas vozes dos próprios sujeitos, nem sempre levam em consideração o que pareceria ser o centro de referência identitária para esses eventos sociais, isto é, a leitura. Como já indiquei anteriormente, essa fluidez não seria equivalente, porém, à liquidez do *homo eligens*.

Mas, contrariamente ao que poderia conjeturar-se esse não é um fato necessariamente negativo: basta pensar que muitos destes indivíduos estão na procura de encontros com o Outro, para sentir um pouco de otimismo e para imaginar que talvez, quem sabe, seja possível criar espaços de educação para os cidadãos planetários.

Referências bibliográficas

ANDERSON, B. (1983) *Imagined communities.* 11ª ed. London; New York: Verso, 2002. 224 p.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 12ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006. 206 p.

BAUMAN, Z. *Identidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 112 p.

------ *Vida líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. 212 p.

BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire:* l´économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 2001. 248 p.

COMENIUS. *Didática Magna.* 2ª ed. Aparelho crítico de Marta Fabbri. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 394 p.

ERICKSON, F. What Makes School Etnography ´Etnographic´? *Anthropology and Education Quarterly*, [S.l.], v. 15, n.1, p. 51-66, 1984.

------ (1986) Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza, II*: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. 276 p.

FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo*: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. 2ª ed. Paraná, Criar Edições, 2006. 135 p.

GARDNER, R.C. The Socio-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. *Language Learning*, v. 38, n. 1, p. 101-125, 1988.

Guía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: FHCE, 2003.

HALL, S. (1992) *A identidade cultural na pós-modernidade.* 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. 104 p.

------ Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. TADEU da (Org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOLQUIST, M. “Introduction”. In *The Dialogic Imagination*: four essays by M.M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press, 1998. p. xv-xxxiii.

LINELL, P. *Approaching Dialogue*: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins, 1998. 332 p.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura.* 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 408 p.

MATURANA, H. (1985) *Biologia del fenómeno social.* Disponível em: http: //www.ecovisiones.cl/metavisiones/Pensadores/MaturanaBiologiasocial.htm. Acesso em: 29/9/2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118p.

------; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 112 p.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura.* Campinas: Editora da Unicamp / Cortez Editora, 1988. 120 p.

ORLANDO, V. 2007a Construcciones discursivas de los aprendices-lectores en torno a géneros en cursos instrumentales de lectura en lenguas extranjeras próximas. ACTAS DEL III COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA: DIÁLOGO Y CONTEXTO. No prelo.

------- 2007b Leitura em sala de aula de línguas estrangeiras na pós-modernidade: percepção dos aprendizes leitores. Lido em: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2007, Brasília. p. 1-15.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 333-380.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. TADEU da (Org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE

15. En mi país se considera importante saber francés / italiano / portugués. (No meu país considera-se importante saber francês / italiano / português.)					
Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem discorda nem concorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	9.8% + 53.6% (63.4%)		31.7%	4.9% + 0% (4.9%)	
ITALIANO	10.5% + 36.8% (47.3%)		47.3%	5.3% + 0% (5.3%)	
PORTUGUÊS	7.3% + 26.8% (34.1%)		29.2%	26.8% + 9.8% (36.6%)	
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem discorda nem concorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	8.9% + 39.6% (48.5%)		33.7%	13.9% + 3.9% (17.8%)	

23. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para conocer la producción académica de mi licenciatura. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de conhecer a produção acadêmica de minha área.)					
Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem discorda nem concorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	0% + 0% (0%)		12.2%	41.5% + 46.3% (87.8%)	
ITALIANO (5.3% não responde)	0% + 10.5% (10.5%)		21%	31.6% + 31.6% (63.2%)	
PORTUGUÊS	2.4% + 7.3% (9.7%)		17.1%	34.1% + 39% (73.1%)	
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS (1% não responde)	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem discorda nem concorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	1% + 4.9% (5.9%)		15.8%	36.6% + 40.6% (77.2%)	

24. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para encontrar un buen empleo. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de achar um bom emprego.)					
Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem discorda nem concorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	4.9% + 31.7% (36.6%)		41.5%	9.8% + 12.2% (22%)	
ITALIANO	15.8% + 31.6% (47.4%)		47.3%	5.3% + 0% (5.3%)	
PORTUGUÊS	4.9% + 9.8% (14.7%)		51.2%	29.2% + 4.9% (34.1%)	
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem discorda nem concorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	6.9% + 22.8% (29.7%)		46.5%	16.8% + 6.9% (23.7%)	

Respostas à pergunta do 2º questionário: Quais foram as razões pelas que escolheu freqüentar aulas de francês / italiano / português (leitura)?			
	Respostas "puras"	Respostas "não puras"	Total
Questões acadêmicas	11.9%	4.4%	16.4%
Questões práticas	29.8%	14.9%	44.7%
Questões afetivas	20.8%	17.9%	38.8%