ORGANIZAÇÃO
Andrea Silva Ponte
Célia Navarro Flores
Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Jorge Hernán Yerro
Joyce Palha Colaça
Marcia Paraquett

ANAIS DO X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS

Volume 1 • Ensino de Línguas e Estudos de Linguagem

X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
20 a 23 de agosto de 2018

Realização
ABH Associação Brasileira de Hispanistas

Organização
DLES Departamento de Letras Estrangeiras
UFS Universidade Federal de Sergipe

Apoio
CAPES
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ANAIS DO

X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
20 a 23 de agosto de 2018

Volume 1

Ensino de Línguas e Estudos de Linguagem

ISBN 978-85-66188-16-5

São Cristóvão-SE
2019

2019 © Associação Brasileira de Hispanistas

É permitida a cópia total ou parcial deste material para fins acadêmicos não lucrativos, desde que sejam citadas a procedência e a autoria. As opiniões e declarações contidas nos textos desta coletânea são de responsabilidade única e exclusiva de seus autores e autoras, não sendo, necessariamente, coincidentes com as da Comissão Organizadora do Evento. Os textos que a integram são, ainda, de inteira responsabilidade de seus autores e autoras no que respeita a conteúdo, revisão e formatação técnica, não cabendo à Comissão qualquer responsabilidade legal sobre os quesitos aqui referidos.

CIP-BRASIL. Dados internacionais de Catalogação-na-fonte

Associação Brasileira de Hispanistas

Anais do X Congresso Brasileiro de Hispanistas. Vol. 1 – Ensino de Línguas e Estudos de Linguagem / Organização de Andrea Silva Ponte, Célia Navarro Flores, Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Jorge Hernán Yerro, Joyce Palha Colaça e Marcia Paraquett. – São Cristóvão, 2019.

248 p. : e-Book [recurso eletrônico]

Anais (Anais de evento) -- Universidade Federal de Sergipe, 2019.

ISBN 978-85-66188-16-5

1. Hispanismo. 2. Ensino de Línguas. 3. Estudos de Linguagem

FICHA TÉCNICA

Anais do X Congresso Brasileiro de Hispanistas
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
20 a 23 de agosto de 2018

Volume 1 | Ensino de Línguas e Estudos de Linguagem

Organização
Andrea Silva Ponte
Célia Navarro Flores
Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Jorge Hernán Yerro
Joyce Palha Colaça
Marcia Paraquett

Projeto gráfico e editoração eletrônica
Rebeca Mega | rebeca.mega@gmail.com

Capa
Rebeca Mega
(sobre arte de Vanessa Gomes)

Realização
Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)

Organização
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Departamento de Letras Estrangeiras (DLES)

Apoio
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

GESTÃO DA ABH 2016-2018

Diretoria

Doris Cristina Vicente da Silva Matos (ABH-UFS) – Presidenta
Márcia Paraquett (ABH-UFBA) – Vice-presidenta
Célia Navarro Flores (ABH-UFS) – 1ª Secretária
Jorge Hernán Yerro (ABH-UFBA) – 2º Secretário
Joyce Palha Colaça (ABH-UFS) – 1ª Tesoureira
Andréa Silva Ponte (ABH-UFPB) – 2ª Tesoureira

Conselho Consultivo

Titulares

Luciana Maria A. de Freitas (UFF) – Presidenta
Adrián Pablo Fanjul (USP)
Lívia Maria de Freitas Reis Teixeira (UFF)
Neide Elias (Unifesp)
Silvia I. Cárcamo de Arcuri (UFRJ)
Silvina Carrizo (UFJF)
Vera Lúcia de A. Sant'Anna (UERJ)

Suplentes

Carlos Alberto Bonfim (UFBA)
Neide T. Maia González (USP)

Conselho Fiscal

Titulares

Elzimar G. Marins Costa (UFMG) – Presidenta
Flávio Pereira (Unioeste)
Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)

Suplentes

Benivaldo José de Araújo Jr. (USP)
Júlia Morena Costa (UFBA)
Rosa Yokota (UFSCar)

ORGANIZAÇÃO DO X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS

Coordenação

Doris Cristina Vicente da Silva Matos (ABH-UFS)
Márcia Paraquett (ABH-UFBA)
Célia Navarro Flores (ABH-UFS)
Jorge Hernán Yerro (ABH-UFBA)
Joyce Palha Colaça (ABH-UFS)
Andréa Silva Ponte (ABH-UFPB)

Membros

Acacia Lima Santos (UFS)
Acassia Anjos Rosa (UFS)
Alessandra Corrêa de Souza (UFS)
Anselmo Guimarães (UFS)
Antônio Carlos Silva Júnior (SEED/SE-UFBA)
Carla Dameane Pereira de Souza (UFBA)
Frederico Sampaio Chaves Jr. (IFS/SE)
Josilene Simões Carvalho Bezerra (IFS/SE)
Júlia Morena Costa (UFBA)
Lara Emanuella (UFS)
Maria da Conceição Rodrigues Palanca (IFS/SE)
Marília Silva Dias (IFS/SE)
Mélanie Letocart Araujo (UFS)
Raquel La Corte dos Santos (UFS)
Roana Rodrigues (UFS)
Sabrina Lafuente Gimenez (UFS)

Comitê científico

Lívia Rádis Baptista (UFBA) – Presidenta
Adrián Pablo Fanjul (USP)
Alfredo Cordiviola (UFPE)
Antônio R. Esteves (Unesp)
Carlos Alberto Bonfim (UFBA)
Del Carmen Daher (UFF)
Diana Araujo Pereira (UNILA)
Elena Cristina Palmero González (UFRJ)
Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)
Lívia Maria de Freitas Reis Teixeira (UFF)
Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)
Lucielena Mendonça de Lima (UFG)
Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (UFF)
Maria Augusta Vieira (USP)
Neide T. Maia González (USP)
Raquel La Corte dos Santos (UFS)
Roseli Barros Cunha (UFC)
Sara del Carmen Rojo de la Rosa (UFMG)
Silvia Inês Cárcamo de Arcuri (UFRJ)
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (UERJ)
Wagner Barros Teixeira (UFAM)

SUMÁRIO

Ensino de Línguas e Estudos de Linguagem

1 A realização do *perfect* por aprendizes de português L2 falantes do espanhol..... 9
Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques

2 Políticas públicas e linguísticas: caminhos e descaminhos do espanhol no currículo mínimo da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e suas implicações no trabalho docente 19
Ana Maria Mendes Larghi

3 Integração, cooperação e intercâmbio segundo a OEI: o político e o ideológico na proposta de integração ibero-americana 33
Camila da Silva Lucena

4 Estratégias de relativização e a retomada anafórica do objeto direto no português do Brasil e no espanhol do México 45
Carolina Ecard Barros

5 Reflexões sobre os letramentos críticos: estratégias utilizadas no ensino de espanhol na escola pública 55
Emily de Carvalho Pinto

6 A contribuição da poesia para o aprendizado de espanhol língua estrangeira sob uma perspectiva descolonial 67
Gabriela Beatriz Moura Ferro Bandeira de Souza

7 A busca da criticidade: o desenvolvimento da leitura com foco nas inferências e tarefas críticas 77
Geraldo Emanuel de Abreu-Silva

8 O preenchimento dos *slots* e as diferentes estratégias de retomada do objeto direto anafórico no espanhol de Medellín 89
Géssica Santana de Oliveira

9 Práticas comparativas em análise do discurso: constituição e condições de comparabilidade de um *corpus* formado por sequências discursivas de presidenciáveis na Argentina e no Brasil 101
Gisele Souza Moreira

10 As *fanfictions* e o aprimoramento das habilidades linguísticas de leitura e escrita em língua espanhola 111
Isabella Silva dos Santos

11 Contextos favorecedores das estratégias de retomada e apagamento do objeto direto anafórico no espanhol de Valência 121
Júlia Cheble Puertas

12 A língua espanhola no ensino superior: gêneros literários e descolonização do conhecimento 133
Ligia Paula Couto

13 Gêneros como mediadores interculturais: diálogos possíveis 147
Lucila Carneiro Guadelupe

14 A cultura no currículo do curso de Letras: o olhar do licenciando 159
Lucimar Araujo Braga

15 O *Whatsapp* como uma ferramenta possível na aprendizagem de espanhol e português: uma reflexão com base na experiência de duas escolas técnicas no Brasil e na Argentina 171
Luiziane da Silva Rosa

16 Rearranjos curriculares: a formação interdisciplinar de língua espanhola 183
Maria Francisca da Silva

17 As interculturalidades nos levam a crítica: os sentidos impregnados no ato de educar 191
Maria Luana Caminha Valois

18 A composição discursiva de sites jornalísticos que versam sobre o *panelaço* brasileiro e o *cacerolazo* argentino 203
Priscila da Silva Marinho

19 Ensinando espanhol para crianças: uma análise discursiva através do letramento literário 211
Rafael Souza de Oliveira

20 O presente e o futuro da unidade curricular (UC) espanhol no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) 217
Rafaela Marques Rafael e Luiziane da Silva Rosa

21 O ensino de pronomes pessoais do espanhol em manuais didáticos publicados no Brasil 229
Rosa Yokota

22 Reivindicaciones de mujeres en tres tiempos: Cristina de Pizán (1405), María de Zayas (1637) y autoras del I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina (1910). Demandas comunes 241
Rosangela Schardong

A REALIZAÇÃO DO *PERFECT* POR APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2 FALANTES DO ESPANHOL

1

Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques
UFRJ

Introdução

Tempo e aspecto são categorias diferentes, ainda que ambas façam referência ao tempo cronológico de um evento. A categoria de tempo diz respeito ao momento externo, isto é, à relação entre o momento de um determinado evento e outro ponto no tempo. A categoria de aspecto corresponde à estrutura temporal interna de um evento, não havendo relação entre a mesma e o momento da fala (cf. COMRIE, 1976).

No tocante à categoria aspectual, Comrie (op. cit.) aponta duas categorias aspectuais básicas: o perfectivo e o imperfectivo. No que diz respeito ao perfect, o autor defende que este difere de tais categorias e postula que não faz referência à situação em si, mas que relaciona dois pontos no tempo[1], devido a tal propriedade, não há consenso quanto a sua classificação como aspecto ou tempo. O autor propõe diferentes tipos de perfect: de situação persistente, de resultado, experiencial e de passado imediato. Neste trabalho tratamos da realização morfológica do aspecto perfect por aprendizes de português L2 falantes de espanhol. Consideramos os pressupostos da Gramática Gerativa e a abordagem da Teoria das Gramáticas Múltiplas e das subgramáticas para dar conta do fenômeno de transferência dos valores aspectuais expressos nas línguas. Nosso objetivo foi levantar os contextos de realização do aspecto perfect por esses indivíduos.

Entendendo que o *perfect* pode apresentar padrões de realização morfológica [+ aspectual] em determinadas variedades do espanhol, enquanto o do PB parece ser [+ temporal], nossa hipótese é de que os falantes de espanhol transferem o padrão de realização morfológica [+aspectual] de sua L1 para a L2.

Quadro teórico

Segundo a perspectiva gerativista, a linguagem é um sistema inato, um componente biológico inerente à espécie humana. Este quadro teórico entende a língua como um estado mental dos indivíduos e defende a existência de um módulo autônomo da mente humana que é responsável por nossa capacidade de adquirir qualquer língua natural.

Para a Teoria Gerativa, o termo *língua* pode ser entendido como faculdade cognitiva ou como código linguístico. Chomsky (1986) propôs uma nomenclatura para as duas concepções de tal termo: língua-I (língua interna) e língua-E (língua externa).

A Língua-I é um elemento individual, formado através da interação da Gramática Universal (GU) com os *inputs* aos quais o falante é exposto, i.e, corresponde ao conhecimento internalizado adquirido durante a infância, ao conhecimento linguístico de um indivíduo. Segundo Chomsky (*op. cit.*), a Teoria Gerativa se interessa pelos elementos internos da linguagem, ou seja, como ocorre o processamento linguístico na mente/cérebro do falante.

1 *One way which the perfect differs from the other aspects that we have examined is that it expresses a relation between two time-points, on the one hand the time of the state resulting from a prior situation* (cf. COMRIE, 1976).

A Língua-E é a língua usada por indivíduos pertencentes à mesma sociedade, por um interesse comunicativo, sendo, portanto, externa, visto que engloba questões de ordem cultural, política e social. De maneira mais geral, podemos dizer que a Língua-E corresponde ao que chamamos de idioma.

Entendendo a língua-E como um código linguístico, o gerativismo tem como interesse as informações codificadas no léxico e o fato de a mente humana ser capaz de produzir e compreender expressões linguísticas no uso da língua-I através da aquisição dessas informações.

A distinção entre tempo e aspecto

Tempo e aspecto fazem referência ao tempo cronológico de um evento, contudo, são categorias distintas. Segundo Comrie (1976), o tempo trata do momento externo de um evento e pode ser classificado como uma categoria dêitica, pois relaciona o momento de um determinado fato a outro ponto no tempo, geralmente – isto é, em casos de tempos considerados absolutos – relacionando-o ao momento em que se fala, deixando claro se o evento já ocorreu, se está ocorrendo ou se ainda ocorrerá, como na sentença *John estava cantando*[2].

Considerando o tempo como o momento externo de um evento, aspecto pode ser definido como uma categoria não dêitica, que relaciona o tempo da situação com sua estrutura temporal interna, vendo esta de diferentes formas, mas sem relacioná-la ao momento da fala. Em outras palavras, o aspecto está relacionado ao modo como um evento ocorreu, ocorre ou ocorrerá, independente de quando, como por exemplo, na sentença *John estava lendo quando entrei*[3].

Acerca do aspecto, Comrie (*op. cit.*) propõe que existem dois aspectos básicos, sendo eles: perfectivo e imperfectivo. O aspecto perfectivo trata da totalidade de um evento, não destacando suas possíveis fases – como na sentença apresentada acima, onde *estava lendo* introduz o plano de fundo para o evento e o verbo *entrar* apresenta a totalidade da situação sem referência a sua estrutura temporal interna – e o aspecto imperfectivo trata da estrutura interna de um evento, como na sentença *João leu aquele livro ontem; enquanto estava lendo, o carteiro chegou*[4]).

O *perfect*

O *perfect* indica a relevância no presente de um evento passado, não fazendo referência diretamente à situação, difere dos demais. Comrie (1976) afirma que esta diferença levou muitos linguistas a duvidarem que o *perfect* deveria ser considerado um aspecto e não deixa claro como este deveria ser classificado. Segundo Comrie (o*p. cit.*), o *perfect* indica a relevância no presente de um evento passado. Este autor propôs a seguinte classificação de diferentes tipos de *perfect* no inglês:

(I) O *perfect* de situação persistente: indica uma situação que começou no passado e continua no presente (*We've lived here for ten years*[5]).

(II) O *perfect* de resultado: indica um estado presente que sofre o efeito de uma situação passada (*John has arrived*[6]).

(III) O perfect experiencial: indica uma situação passada que provocou uma experiência que se mantem no

2 Exemplo de Comrie (1976) – Tradução nossa para *John was singing*.

3 Exemplo de Comrie (1976) – Tradução nossa para *John was reading when I entered*.

4 Exemplo de Comrie (1976) – Tradução nossa para *John read that book yesterday; while he was reading it, the postman came*.

5 Exemplo de Comrie (1976) – Uma possível tradução para o PB seria *Nós vivemos aqui por dez anos*.

6 Exemplo de Comrie (1976) – Uma possível tradução para o PB seria *John chegou*.

presente (*Bill has been to America*[7]).

(IV) O perfect de passado imediato: indica uma situação que aconteceu recentemente (*Bill has just (this minute) arrived*[8]).

García Fernandez (2000), ao tratar do *perfect* no espanhol, propôs que este traço apresenta subvariedades, sendo estas: *perfect* resultativo, experiencial e continuativo. Tais subvariedades corresponderiam, respectivamente, ao *perfect* de resultado, experiencial e de situação persistente da proposta de Comrie (*op. cit.*).

É importante destacar também a proposta de Iatridou *et al* (2003), segundo a qual haveria apenas dois tipos de *perfect*: o existencial e o universal. Desse modo, classificam o *perfect* de resultado, o experiencial e o de passado imediato da proposta de Comrie (o*p. cit.*) como *perfect* existencial enquanto denominam o *perfect* de situação persistente como *perfect* universal. De acordo com essa proposta, a propriedade que diferencia os tipos de *perfect* é a persistência da situação até o momento presente.

No que se refere à classificação dos diferentes tipos de *perfect*, adotamos, nesta pesquisa, a proposta de Comrie (o*p. cit.*) que os classifica como: de situação persistente, de resultado, experiencial e de passado imediato.

A realização do *perfect* nas línguas

Em sua análise da evolução do *perfect* em línguas românicas, Harris (1982) propõe que tal evolução se deu em diferentes etapas e apresenta quatro estágios que se definem pelos valores do *perfect*: (I) Estado presente resultante de um evento passado (resultativo); (II) Uso aspectualmente durativo ou iterativo (persistência); (III) Uso prototípico de uma ação terminada no passado com relevância no presente (antepresente) e (IV) Neutralização da oposição entre PPC e PPS e perda de valores específicos do *perfect* (passado absoluto).

É possível perceber que nas etapas desta proposta há uma perda gradual do traço de aspecto em detrimento da marcação do traço de tempo. De acordo com De Araujo & Berlinck (2013) tal fato justificaria o fato da fase I (resultativo) apresentar um maior grau de aproximação com a fase II (persistência) do que com a fase IV (passado absoluto), visto que aparentemente não se marca o traço aspectual no uso do PPC com valor de passado absoluto.

Com base nas respectivas compatibilidade/incompatibilidade do PPC com advérbios pontuais do tipo *Hier* no francês da França (FF) e *Ontem* no PB[9], Novaes e Nespoli (2014) apontam que o auxiliar tem natureza aspectual no PB e temporal no FF. De acordo com essa proposta, o espanhol peninsular, o espanhol da América e o português não estariam nos mesmos estágios[10].

No PB, o *perfect* pode ser expresso pelo PPC (*tenho cantado*) ou pela perífrase estar + gerúndio (*estou cantando)*. Novaes e Nespoli (*op. cit.*) destacam que o *perfect* de resultado, o experiencial e o de passado imediato aparecem com o PPS, entretanto este não é o responsável por veicular a noção de *perfect* no PB, mas outros elementos na sentença, tais como informações adicionais e advérbios. Nas sentenças *O João perdeu sua chave (e ela continua perdida*, *O João (já) esteve na América* e *O João se formou (recentemente)*[11],

7 Exemplo de Comrie (1976) – Uma possível tradução para o PB seria *Bill esteve na América*.

8 Exemplo de Comrie (1976) – Uma possível tradução para o PB seria *Bill acabou de chegar*.

9 Novaes e Nespoli (2014) apresentam exemplos como **Ontem, eu tenho ido ao cinema / Hier, je suis allé au cinema.*

10 Entende-se que o português do Brasil (PB) se encontraria na etapa II, o espanhol da América entre esta e a etapa III e o espanhol peninsular próximo à etapa IV.

11 Exemplos de Novaes e Nespoli (2014).

por exemplo, as noções de *perfect* não são veiculadas pelo PPS, mas pelas informações entre parênteses.

No que diz respeito ao espanhol, o *perfect* é expresso tradicionalmente pelo PPC (*he cantado*). De acordo com o *Manual* de la *Nueva gramática de la lengua española:*

> En México, muchos de los países centroamericanos y varios de los del área caribeña, entre los que está Venezuela, el perfecto simple (*canté*) se usa para referirse a acciones acabadas en el pasado, como en *Hoy estuvo más tranquilo* (*Excélsior* 21/1/1997), mientras que el pretérito perfecto compuesto se reserva para referirse a acciones o situaciones que continúan, o siguen abiertas, en el presente: *Siempre he vivido aquí* ('Sigo viviendo aquí'); *María no ha llegado* (es decir, 'Se espera que llegue') (2010, p. 438).

No que se refere à frequência de uso do PPC e do PPS, o espanhol peninsular e o espanhol americano apresentam diferenças significativas no que diz respeito à expressão do traço de *perfect*. Moreno de Alba (2000) aponta que a função denotativa do PPC é diferente e seu campo de ação é mais reduzido, de modo que a diminuição de seu uso se deve ao fato de que no espanhol da América há uma diminuição da atribuição do traço [+temporal] e um aumento do traço [+aspectual] no PPC.

A combinação do PPS e do PPC com determinados advérbios que indicam duração podem gerar diferentes interpretações no PB e no espanhol, podendo veicular diferentes tipos de *perfect*. De acordo com Akerberg (2008), no espanhol, em uma sentença como *¿Has leído el Quijote?*[12] o PPC veicula a noção de *perfect* experiencial, no entanto, na variedade mexicana o PPS veicularia a mesma noção com o advérbio *ya*, como em *¿Ya leíste el Quijote?*[13]. No PB, em uma sentença como *Você leu o Quixote?* não há possibilidade de uso do PPC sem veicular a noção de *perfect* de situação persistente, sendo obrigatório portanto, o uso do PPS. As sentenças abaixo[14] ilustram melhor essa questão:

Português	Espanhol
1. Chico Buarque nunca cantou no México	*3a. Chico Buarque nunca cantó en México* *3b. Chico Buarque nunca ha cantado en México*
2. Temos comido nesse restaurante	*4. Hemos comido en ese restaurante.*

Na sentença (1) não há nenhuma indicação da possibilidade/impossibilidade de que Chico Buarque cante no México, no entanto, no espanhol, o advérbio *nunca* pode veicular essas noções[15]. De acordo com Akerberg (2008), na sentença (3a) entende-se que não existe nenhuma possibilidade de que Chico Buarque cante no México, entretanto, em (3b) existe uma possibilidade de que tal evento ocorra no futuro.

Na sentenças (2) e (4), é possível perceber uma correspondência formal entre o português e o espanhol, já que ambas usam o PPC, contudo, os valores de *perfect* veiculados são distintos. Em (2) o valor de *perfect* veiculado é o de situação persistente enquanto (4) é um exemplo típico de veiculação de *perfect* experiencial (cf. AKERBERG, 2008).

12 Exemplo de Akerberg (2008).

13 Exemplo de Akerberg (2008).

14 Exemplos de Akerberg (2006); (2008).

15 No português, o advérbio nunca só pode ser combinado com o PPS, em contrapartida, pode ser combinado com o PPC ou com o PPS no espanhol.

A aquisição de L2

Acreditamos ser importante fazer algumas considerações a respeito do processo de aquisição de uma segunda língua, já que o foco desse estudo é a aquisição do português L2 por falantes de espanhol. White (1989) revisa três hipóteses no que diz respeito ao acesso aos dados da GU durante o processo de aquisição de L2, sendo:

(I) Hipótese do não acesso: o acesso à GU é restrito, já que esta só pode ser acessada através da L1;

(II) Hipótese do acesso direto: O aprendiz alcança propriedades da língua-alvo independente de sua L1. De acordo com esta hipótese, a gramática final de um aprendiz de L2 é igual à de um indivíduo que tenha tal língua como materna;

(III) Hipótese do acesso indireto: propõe que o acesso à GU se dá, incialmente, por meio da L1 do falante e que, posteriormente, há uma reorganização dos parâmetros da L2 a partir do *input* recebido.

White (*op. cit.*) defende que os princípios da GU restringem[16] as gramáticas da interlíngua[17]. De acordo com a autora, o *input* da L2 seria insuficiente para que o aprendiz chegasse a distinções relevantes e, do mesmo modo, o aprendiz não poderia chegar às soluções para esses problemas só olhando para a sua L1, pois esta tem manifestações diferentes desses princípios. O termo *gramáticas da interlíngua* é usado pela autora porque é possível que, assim como acontece na aquisição de L1, existam fases de estruturação da gramática para os aprendizes.

Liceras (1996) postula que uma L2 não pode ser considerada uma Língua-I, pois não apresenta um conjunto de propriedades consistentes, além de que o processo de aquisição de L2 não se dá do mesmo modo que o de L1, pois é impossível que o órgão da linguagem "cresça" duas vezes. Com base neste argumento, a autora defende que não há acesso à GU na aquisição de uma L2, pois, o órgão da linguagem já teria "crescido".

Levando em conta a proposta de Liceras (*op. cit.*) e a de Wexler (1998) de que as categorias funcionais de tempo e aspecto são amadurecidas durante a aquisição da L1, assumimos que tempo e aspecto não são categorias que se desenvolvem novamente no processo de aquisição de L2.

Diferente das propostas de Liceras (*op. cit.*) e White (*op. cit.*) que defendem a reorganização de regras durante o processo de aquisição, a Teoria das Gramáticas Múltiplas (doravante GM), proposta por Roeper (1999)[18], postula que as gramáticas não são substituídas durante o processo de aquisição, mas que convivem entre si. De acordo com Amaral & Roeper (2014), o processo de bloquear temporariamente uma regra produtiva é diferente de eliminar ou substituir essa regra na representação da interlíngua[19].

A GM postula a existência de várias subgramáticas com regras simples e refuta a ideia de uma única gramática com regras complexas que seja capaz de lidar com as regras conflitantes das línguas. Ao entender a aquisição como um processo de bilinguismo, tal teoria defende que durante o esse processo uma gramática mínima é moldada de acordo com o *input* recebido.

A GM defende que todas as línguas naturais possuem traços em comum, ainda que existam regras con-

16 Significa que o que o aprendiz produz em L2 está limitado ao que é permitido pela hipótese da GU.

17 Segundo a autora, as gramáticas dos aprendizes.

18 Roeper (1999) aborda apenas as gramáticas monolíngues. As gramáticas bilíngues são abordadas em Amaral & Roeper (2014).

19 A GM defende que a interlíngua não se dá por meio de substituições de regras, mas através do acréscimo de novas subgramáticas.

flitantes entre si, de modo que dentro de uma gramática monolíngue pode haver reflexo de propriedades de diferentes línguas. Segundo esta teoria, o processo de aquisição de uma L2 se dá maneira semelhante à aquisição de L1, no entanto, se torna mais complexo devido ao fato de as subgramáticas já estarem pré-definidas e pré-classificadas pela L1. Em outras palavras, as pistas para avaliar se determinada subgramática é produtiva ou não são específicas de cada código linguístico existente na mente do aprendiz.

De acordo com esta teoria, para que o processo de aquisição de L2 seja bem sucedido, o aprendiz deve incorporar novos traços da língua em aquisição à sua gramática de L2 ao se deparar com propriedades que não estão presentes em sua L1. Além disso, através do *input* de L2 que recebe, o falante deve reavaliar a produtividade das regras já existentes. Desse modo, o aprendiz inclui novos traços e, progressivamente, descarta regras conflitantes de sua L1. Nesta pesquisa, adotamos a Teoria das Gramáticas Múltiplas para descrever o processo de aquisição do português L2.

Metodologia e análise dos dados

Com o objetivo de levantar os contextos de realização do *perfect* com o PPC no português como L2 em falantes de espanhol, aplicamos um teste de julgamento de gramaticalidade, no qual controlamos os tipos de verbo (cf. VENDLER, 1967) e os modificadores adverbiais. Entendemos que o teste de julgamento de gramaticalidade pode ser tido como uma subcategoria de teste de compreensão numa etapa inicial. O fato de, em oposição ao português, o espanhol expressar todos os valores do *perfect* com o PPC parece favorecer a transferência linguística do espanhol para o português como L2.

Nesta pesquisa, contamos com um grupo de 10 informantes para a formação de um grupo-controle (GC) e um grupo-alvo (GA). O GC foi formado por 3 indivíduos adultos, sendo uma mulher e dois homens, com nível superior completo, falantes do PB como L1 e com idade entre 28 e 32 anos. O GA foi formado por 7 indivíduos adultos, sendo 1 aluno de português para estrangeiros do Curso de Línguas Aberto a Comunidade (CLAC) da UFRJ e 4 alunos intercambistas da UFF. Todos os informantes do GA receberam algum tipo de instrução formal do português como língua estrangeira, e têm idade entre 17 e 23 anos, sendo 3 mulheres e 2 homens, 2 falantes da variedade mexicana e 3 da variedade colombiana do espanhol.

O teste que preparamos estava formado por 24 sentenças-alvo com ter + particípio, sendo seis sentenças para cada tipo de verbo (estado, culminação, atividade, processo culminado) e mais seis sentenças distratoras, como podemos observar a seguir:

Tipo de verbo	Sentenças	Índice de rejeição	
		GC	GA
Estado	*Atualmente ele não tem medido os tecidos.*	0%	20%
	Esta semana tenho tido muitas dores de cabeça.	0%	100%
	Ainda não tenho amado o novo filme do Spielberg.	100%	100%
	Carlos tem estado doente hoje.	100%	40%
	Tenho sido um bom filho frequentemente.	66,6%	100%
	Sempre tem acontecido um show nessa cidade.	66,6%	60%

Culminação	*Atualmente tenho respondido seus e-mails.*	0%	100%
	Esta semana tenho quebrado minhas taças novas.	66,6%	40%
	Ainda não tenho começado a faculdade.	100%	40%
	Pedro tem chegado cedo ao trabalho hoje.	100%	40%
	Frequentemente tenho perdido meus óculos.	33,3%	20%
	Sempre tenho reconhecido meus antigos alunos.	33,3%	80%
Atividade	*Atualmente meu irmão tem corrido no parque.*	0%	80%
	Esta semana tenho dado aulas naquela escola.	0%	80%
	Fábio ainda não tem cantado profissionalmente.	33,3%	40%
	Hoje Marina tem feito aulas de dança.	100%	40%
	Ela tem vendido muitas roupas frequentemente.	33,3%	40%
	Sempre tenho cuidado da casa de praia.	33,3%	40%
Processo culminado	*Atualmente ela tem encontrado seus primos.*	0%	60%
	Esta semana Penélope tem corrido 5 quilômetros.	66,6%	0%
	Ainda não tenho construído minha casa.	100%	20%
	Tenho comido maçã hoje.	100%	100%
	Minha tia tem feito bolo de cenoura frequentemente.	0%	60%
	Meus alunos sempre têm lido o livro que peço.	33,3%	20%
Sentenças distratoras	*Os brasileiros têm viajado muito para o exterior.*		
	Meu irmão tem feito guacamole para o jantar.		
	Salma Hayek tem feito muitos filmes.		
	Ela tem cantado em bares dessa região.		
	Jennifer tem visitado a família no interior.		
	Marcos não tem trabalhado tanto.		

As sentenças com marcadores adverbiais de escopo mais alargado como *sempre*, *atualmente* e *frequentemente* combinadas com verbos pontuais foram consideradas agramaticais porque a regra das subgramáticas dos falantes de espanhol das variedades levantadas não prevê essa combinação.

As sentenças com marcadores adverbiais de escopo pontual e que revelam que o evento ainda mantém relação com o tempo presente como *hoje* e que são agramaticais no PB foram avaliadas como gramaticais porque a regra das subgramáticas das variedades levantadas prevê essa combinação.

As sentenças com marcador *ainda* combinadas com o *perfect*, embora fossem agramaticais no PB, foram classificadas como gramaticais porque a regra na subgramática da L1 tem disponível esse valor experiencial.

Considerações finais

A hipótese de que os falantes de espanhol transferem a realização morfológica [+aspectual] de sua L1 para a L2 não pode ser refutada, com isso, pudemos confirmar que os falantes de espanhol aprendizes de PB transferem regras das subgramáticas de sua L1 para a L2. Pretendemos dar continuidade à pesquisa aplicando outros tipos de testes e concentrando-nos apenas em uma variedade do espanhol.

Referências

AKERBERG, M. Efeitos do ensino sobre a aquisição das diferenças de uso do pretérito simples e composto em espanhol e português. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. (Org./Ed.). *Português para falantes de espanhol*: ensino e aquisição. Campinas: Pontes, 2008. p. 69-84.

_____. Pretérito perfecto compuesto vs. pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, UNAM, México, n. 44, 2006.

AMARAL, L.; ROEPER, T. Multiple Grammars and Second Language Representation, *Second Language Research*, v. 30, n. 1, p. 3-36, 2014.

ANDERSEN, R; SHIRAI, Y. Primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin/creole connection. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.). *Handbook of second language acquisition.* San Diego: Academic Press, 1996.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*: its nature, origin and use. Nova York: Praeger, 1986.

COLOMBO, F. Tiempo, Aspecto y Funciones Comunicativas. *Estudios de Lingüística Aplicada*. México: UNAM, n. 15/16, 1992.

COMRIE, B. *Aspect*: An introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge University Press, 1976.

DE ARAUJO, L. S.; BERLINCK, R. A. Localizando o pretérito perfecto compuesto na linha do tempo: o estágio da gramaticalização do ppc nas variedades diatópicas argentinas. *Revista Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 9, n. 2, dez. 2013.

DE PAULA SCOTT, D. Uma questão de aspecto. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, n. 25, p. 33-47, jan./jun. 1995.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, [1892] 1978.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros, 2000. HARRIS, M. The “past simple” and “present perfect” in Romance. In: VICENT, N.; HARRIS, M. (Ed.). *Studies in the Romance Verb*. London: Croom Helm, 1982. p. 42-70.

IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Observations about the form and meaning of the perfect. *In*: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. *Perfect Explorations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 153-205.

LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madri: Síntesis, 1996.

MORENO DE ALBA, J. G. *El español en América.* Ciudad de México: FCE, 2000.

NOVAES, C. V.; NESPOLI, J. B. O traço aspectual do perfect e as suas realizações. *Revista FSA*, Teresina, v.11, n.1, p. 255-279, 2014.

NOVAES, C. V.; SEBOLD, M. M. R. Q. Realização morfológica do perfect no PB e no espanhol. In: XXIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Letras e Linguística. *Resumo*... Goiás, 2008.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española. Manual.* Madrid: Espasa, 2010.

ROEPER, T. Universal bilingualism. *Bilingualism, Language and Cognition* 2, p. 169-186, 1999.

VENDLER, Z. *Verbs and Times*. In: Linguistics in philosophy. Nova York: University Press, 1967. p. 99-121.

VERKUYL, H. *A Theory of Aspectuality: the Interaction Between Temporal and Atemporal Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitival stage. *Lingua*, v. 106, 1998.

WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP, 2003.

_____. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John B.BV: Filadélfia, 1989.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ESPANHOL NO CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

2

Ana Maria Mendes Larghi
UFF/SEEDUC-CECIERJ

Introdução

A educação no Estado do Rio de Janeiro vem passando por mudanças estruturais significativas, desde 2011, que suscitaram mudanças no trabalho docente. Essas modificações decorreram da necessidade de melhorar os resultados alcançados pelas escolas estaduais, visto que após a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Julho de 2010, os quocientes ainda eram inferiores aos das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Rio de Janeiro. Assim, em 7 de Janeiro de 2011, o Secretário Wilson Risolia anunciou a implantação do "Programa de Educação do Estado" que resultou no processo de reestruturação da Educação Estadual. Essa reestruturação previa, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), algumas alterações importantes relacionadas ao professor e à prática docente, de acordo com o "Programa de Educação do Estado", "a atualização e a valorização dos professores; um currículo mínimo para cada disciplina, o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação".

De acordo com levantamento específico da realidade da unidade escolar e com o propósito de acompanhar e aferir o desenvolvimento dos estudantes, foram criadas metas para avaliar cada escola, além do Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro (IDERJ), sob os moldes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[1] na esfera nacional. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (2011), estas foram as principais metas estabelecidas:

> Estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014; Processo seletivo para funções pedagógicas estratégicas – a avaliação acontecerá em quatro etapas: análise curricular, prova, entrevista e treinamento; Revisão de licenças médicas e cedidos – atualmente, cerca de 10 mil docentes estão licenciados, cedidos a outros órgãos ou ocupando funções administrativas. Com a implementação do programa, o objetivo é resgatar esses profissionais para as salas de aula (SEEDUC/RJ, 2011).

Com a criação do "Programa de Educação do Estado" e com novas orientações para a sua implementação, diversas mudanças ocorreram no cotidiano das escolas e dos professores. De acordo com a proposta da Secretaria de Educação, entre as diretrizes para a reestruturação da Educação e com o objetivo de alcançar

[1] IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Extraído de <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996/>. Acesso em 26/06/2015.

as metas determinadas pela educação estadual e, sobretudo, melhorar resultados quantitativos das escolas no IDERJ e no IDEB, foi implementado o Currículo Mínimo (CM) para as Línguas Estrangeiras Modernas. Esse documento tem como principal objetivo declarado pela Secretaria, nortear o trabalho dos professores da rede estadual de ensino.

Esse estudo visa apresentar os dados relacionados à implementação do CM:

1. A construção do currículo mínimo para as línguas estrangeiras modernas – SEEDUC/RJ;
2. A abordagem do currículo mínimo na sala de aula de línguas estrangeiras modernas;
    2.1 Análise da observação de campo;
3. Relação trabalho e autoridade.

Entende-se que, apesar de serem alvos de discussões e críticas, em virtude de diferentes ideologias, conflitos e interesses diversos, os documentos oficiais que regem o ensino de línguas no Brasil têm referência no cenário das políticas direcionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Nesse sentido, embora se saiba da existência de muitas questões arraigadas no contexto educacional, cabe aos educadores provocar mudanças a partir do hoje para que, no futuro, tenhamos uma escola diferente: mais honesta e digna com a população para a qual educação é o espaço do conhecimento e para o conhecimento. Como professores de escola pública e cidadãos, esse é o nosso compromisso político com a sociedade.

A construção do currículo mínimo para as línguas estrangeiras modernas – SEEDUC/RJ

Com a proposta de reestruturação da educação no Estado do Rio de Janeiro, visando melhorar os resultados nas avaliações internas e externas (SAERJ, Saerjinho, Prova Brasil e Enem), em 2011, o então Secretário Estadual de Educação Wilson Risolia decidiu implantar na rede estadual um Currículo Mínimo (CM). Segundo relata em entrevista à Secretaria Beatriz Pelosi – Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ, o documento deveria garantir o acesso e permitir ao aluno uma formação completa, preparando o aluno para a vida, para o mundo do trabalho e para os estudos posteriores, de acordo com a entrevista:

> O Currículo Mínimo pretende garantir que o ensino, em todas as escolas da rede, siga um padrão básico, que contemple todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa no sentido de cumprir todos os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para os estudos posteriores (universitário) e para a vida, com a sua atuação como cidadão. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

Inicialmente foram elencadas seis disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia. Segundo a SEEDUC/RJ, o documento apresenta habilidades, competências e conteúdo programático mínimo, garantindo ao aluno acesso ao conteúdo básico, estando ele em qualquer escola estadual regida pela Secretaria Estadual de Educação. Devendo servir de referência para todos os professores da rede estadual, não impedindo que o professor, diante de sua realidade, possa selecionar e trabalhar outros conteúdos, o CM tem como principal finalidade:

> Orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações Diretrizes e

> Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

É preciso lembrar, que as mudanças atuais nas políticas públicas têm sua origem em orientações do governo federal do ano de 1998, com a aprovação do Programa - Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola[2], que foi concebido no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)[3].

As mudanças propostas pelo governo federal acabam por fomentar na rede estadual modificações, que visam à melhoria nos resultados pedagógicos. Em 2008, a SEEDUC/RJ criou o "Programa Estadual de Gestão Escolar" para promover as orientações do governo federal e preparar ações que pudessem adequar a educação estadual às novas propostas do governo.

Dessa forma, foram estabelecidas diversas mudanças por decretos e resoluções, que empreendiam significativas modificações na infraestrutura da rede estadual. Dentre elas pode-se citar algumas que foram adicionadas aos proventos dos professores, podendo-se citar: o pagamento do auxílio transporte (Decreto nº 42.788 de 06/01/2011); Programa de remuneração variável (Decreto nº 42.793 de 06/01/2011), pagamento de até três salários, uma vez ao ano, para todos os servidores da unidade escolar que atingisse as metas estabelecidas pelo IDERJ; Pagamento do auxílio formação, para professores que participassem de cursos de Formação continuada (Resolução nº 4809 de 03/08/2012); Auxílio alimentação (Decreto nº 44.097 de 06/03/2013);

Na política de reestruturação da educação no Estado, com o objetivo de atingir metas projetadas pela SEEDUC/RJ, foi criado, além do CM, o Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) que "fornece um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no Indicador de Desempenho (ID), medido através das notas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), e no Fluxo Escolar (IF)", tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) de anos anteriores.

Nesse sentido, depreende-se do discurso oficial que existem fins específicos nas ações governamentais, e que são visivelmente determinados pela reestruturação das práticas escolares dentro da rede: trata-se das avaliações, prática de regulação do ensino exigida pelas políticas neoliberais. Esse novo paradigma de gestão pode ser evidenciado como um processo político e social da educação, que concebeu a implantação do CM bem como da Política de Meritocracia[4], reconfigurando na estrutura de gestão das escolas o que Ball denominou como "um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora" (BALL, 2001, p. 108).

Diante dessa concepção de gestão, a Secretaria Estadual busca o comprometimento do profissional da educação delineando sua prática educativa e direcionando-o para atingir metas e consequentes resultados, como se estes isentassem o governo do Estado de quaisquer responsabilidades e estas recaíssem sobre a prática dos professores. É notório que a construção de um currículo está arraigada a questões de poder e que ele atende a interesses sociais dentro do contexto particular da escola:

---

2 "O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento." Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde--escola>. Acesso em 22/05/2013.

3 O Fundescola é um programa do MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

4 Meritocracia (do latim *meritum*, que significa "mérito", e do grego *cracía*, que significa "poder", tem o significado literal de "poder do mérito") é um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo. <https://www.significados.com.br/meritocracia>. Acesso em 19 de agosto de 2015.

> As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (SILVA, 2005, p. 147).

Ainda de acordo com o autor quando discute as definições para o currículo dentro das teorias críticas, nota-se que em toda proposta curricular existe uma seleção que atende a interesses de ordem social, econômica, política e que é marcada por conflitos e disputas, sendo o Currículo "uma construção social [...] resultado de um processo histórico" (SILVA, 2005, p. 148). Dessa maneira, atendendo aos interesses de mudanças na educação do Estado do Rio de Janeiro, o governo propõe novas orientações curriculares.

Em 2011, o governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), dando continuidade ao projeto inicial, decidiu implementar o CM para todas as disciplinas elencadas na grade curricular da rede. Iniciou-se o processo seletivo – do qual participamos através de concurso de títulos e entrevista, com aprovação – para montagem das equipes pedagógicas das diversas disciplinas que ainda não haviam sido selecionadas para a elaboração do CM, entre as quais as línguas estrangeiras modernas.

A equipe pedagógica foi composta por cinco professoras e duas coordenadoras, que se reuniam uma a duas vezes por semana na Fundação CECIERJ, no Rio de Janeiro. As professoras aprovadas na seleção (três de língua inglesa e duas de língua espanhola) eram concursadas pela rede e pertencentes a diferentes realidades do Estado do Rio de Janeiro – Paraíba do Sul (interior do Estado), São Gonçalo, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Itaboraí. A coordenadora e a articuladora, ambas eram da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A elaboração do CM ocorreu pelos meses que se seguiram, sempre com orientação e revisão da equipe de coordenadoras, avaliando, comentando e sugerindo. Entre a elaboração, apresentação pública do documento e publicação, o prazo foi aproximadamente de quatro meses – de outubro de 2011 a fevereiro de 2012. Nos meses subsequentes, organizamos atividades pedagógicas para cada ano escolar, as quais se encontram fixadas na plataforma da SEEDUC/RJ – Conexão professor.

Durante as apresentações, surgiram embates, quer seja pela insatisfação com o Projeto CM, quer seja pela maneira como foi feita a seleção dos professores para a execução dos trabalhos, quer seja por descontentamentos pertinentes à discussão ou ainda pertinentes a outras questões que afloraram diante da oportunidade de se manifestar.

Essa resistência, acompanhada de reivindicações e reclamações de maneira geral, estava sempre relacionada à ausência de investimentos na valorização do profissional da educação e à ausência de capacitação/atualização/formação continuada dos professores para o trabalho com o CM por parte da SEEDUC/RJ.

Seguindo o referencial teórico de Ball e fazendo uso de sua reflexão – "Temos que lembrar que nós somos envolvidos na política educacional"[5] –, buscou-se analisar a trajetória percorrida pela ação dessa política que desencadeou processos de mudanças e conflitos na prática do professor do Estado. De acordo com Bowe (1992),

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser

5 Conferência de encerramento da 36ª Reunião Nacional da ANPED, com o professor Stephen Ball (Inglaterra), realizada no dia 29 de setembro de 2014, na UFGO, em Goiânia (GO). Publicado em 5 de ago. de 2014. Vídeo disponível em <www.anped.org.br>. (Acesso em 26/08/2015).

> superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al*., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Refletindo sobre as políticas instituídas e o papel das línguas estrangeiras modernas, que não estão entre as disciplinas consideradas mais importantes na escola (nem por alunos, nem pela comunidade escolar), não podemos ignorar sua importância no contexto globalizado, que busca preparar o cidadão/aluno para relacionar-se com o outro (o estrangeiro), interagir, fazendo-se compreender e ser compreendido em outra língua. Entendemos que, para ocorrerem melhorias reais na educação, também são necessárias mudanças nas ações que envolvem o processo ensino e aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira, existe a necessidade de um aprimoramento que permita uma aprendizagem eficaz e eficiente quanto ao uso. Somente desse modo essas ações podem promover reais condições de aprendizagem, de troca, de participação dentro de um contexto educacional centrado nas necessidades de atendimento aos anseios dos alunos e à realidade de sua época. Por essa razão, esses documentos merecem frequentes análises de suas propostas de intervenção política sobre a linguagem a partir de uma perspectiva político-linguístico:

> Os interesses implicados nem sempre são tão claros, a ação dos agentes com frequência é contraditória ou até paradoxal, a razão é apenas um dos componentes que guiam as intervenções sobre a linguagem, e um complexo emaranhado de representações e de ideologias conflitantes disputam espaço na arena política (LAGARES, 2013, p. 184).

Por essa razão, destacamos a importância das pesquisas sobre políticas públicas destinadas à educação, determinadas no cenário nacional pelos órgãos representativos dos governos federal, estaduais ou municipais.

A metodologia escolhida para levar a cabo esse trabalho foi de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, como um conjunto de práticas interpretativas e reflexivas. Foram definidos para a pesquisa no Doutorado em Estudos de linguagem, dois colégios no município de Paraíba do Sul, sendo eles representados por C1 e C2, com a finalidade de preservar suas identidades. Porém, utilizaremos os dados elencados para esse estudo, apenas, as análises do Colégio- C2 onde se investigou sobre evidências do uso do CM para o ensino da Língua Espanhola.

A abordagem do currículo mínimo na sala de aula de línguas estrangeiras modernas

O relatório de campo apresentado (Anexo 1) é uma síntese da observação realizada, na turma (3001) de terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio C2, em 2015. Elaborado a partir da pesquisa de campo[6], o relatório têm a função de suporte para as análises sobre a implantação do CM, e de verificação se, de alguma forma, a implantação do Currículo Mínimo veio afetar o trabalho docente.

Análise da observação de campo

Baseando-se nas observações realizadas em sala de aula de Língua Espanhola, com o objetivo de identificar com maior atenção a aplicação prática a partir da instrumentalização do CM, observou-se que a dinâmica produzida pelo professor reflete suas ideologias e aspirações com relação ao documento CM.

6 Tomando-se como base para esse trabalho os dados levantados em pesquisa pela autora desenvolvida na Tese de Doutorado em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal Fluminense – UFF, defendida em 31 de março de 2017.

É relevante ressaltar que, conforme assinala Sacristán (2000, p. 17), o currículo "reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos". Assim como as análises foram interpretativas, o CM também foi interpretado pelos professores à luz das prioridades e finalidades que direcionaram suas práticas, de modo que o mais importante, além da aplicabilidade do CM, era a aliança de recursos pedagógicos que conduziram o aluno ao conhecimento.

Buscando uma forma mais didática e clara de apresentação, optou-se por analisar os dados por meio de um quadro, no qual foram explicitadas as evidências observadas. A sua classificação foi dividida em três referenciais: nada evidente (quando não se encontra nenhuma evidência), meio evidente (quando se encontra algo relacionado à evidência) e bem evidente (quando se encontra evidência explícita). A seguir, apresenta-se o quadro referencial, elaborado a partir das observações de campo.

Quadro 1 Quadro referencial.

QUANTO À APLICAÇÃO DO CM	Nada evidente	Meio evidente	Bem evidente
	C2	C2	C2
1 – O CM ocupou lugar de destaque nas aulas observadas.			X
2 – O professor falou claramente sobre o CM para os alunos.			X
3 – Foi observada alguma contribuição do gênero abordado pelo CM para o aprendizado de LE.			X
4 – As opções de ensino do professor foram adequadas para que os alunos entendessem o gênero.			X
5 – Durante a exposição, o professor relacionou o conteúdo do CM a exemplos do mundo real.			X
6 – O professor ocupou a maioria do tempo das aulas observadas, com explicações sobre o conteúdo do CM.		X	X
7 – O professor utilizou algum recurso tecnológico para ensinar o conteúdo do CM.	X		
8 – O professor realçou os comentários dos alunos sobre o CM.			X
9 – O aluno demonstrou explicitamente algum comentário sobre o gênero abordado pelo CM na sala de aula de LE.	X		X
10 – O professor adequou as atividades ao conteúdo do CM.			X
11 – O professor explicou de forma clara os critérios de avaliação referentes ao CM.			X
12 – O professor segue as orientações do CM quanto às habilidades e competências.			X

A observação de campo proporcionou o levantamento das questões, que se transformaram em tópicos e serviram de guia para a organização do quadro referencial, no qual se buscou apontar os indícios da utilização do CM em classe.

Como foi exposto no quadro referencial 1, as análises serão elaboradas, uma a uma, de forma numérica, tendo-se ao final a visão interpretativa e conclusiva da pesquisadora.

1 – O CM ocupou lugar de destaque nas aulas observadas.

Em C2, as observações indiciaram que foi "Bem evidente" porque o professor, desde a aula anterior (aula de revisão para o ENEM), explanou sobre o gênero que seria estudado na aula seguinte, apresentou aos alunos o gênero autobiografia e iniciou a aula com o conteúdo explicativo sobre o gênero, o que para a observação foi bem evidente a exposição e explicação.

2 – O professor falou claramente sobre o CM para os alunos.

As observações sinalizaram "Bem evidente", que ficou claramente explícito. Em C2, após a conclusão da revisão para o Enem, o professor procedeu explanando sobre o gênero autobiografia.

3 – Foi observada alguma contribuição do gênero abordado pelo CM para o aprendizado de LE.

Em C2, observou-se que o professor propôs aos alunos a construção da autobiografia e orientou-os para sua execução, o que para a observação tornou-se claro e "Bem evidente".

4 – As opções de ensino do professor foram adequadas para os alunos entenderem o gênero.

As observações apontaram "Bem evidente", já que as opções estavam adequadas ao nível de compreensão dos alunos, o que de forma pontual contribuiu para o aprendizado do gênero. Observou-se que os alunos manifestavam-se com perguntas relacionadas ao gênero abordado pelo CM.

5 – Durante a exposição, o professor relacionou o conteúdo do CM a exemplos do mundo real.

Em C2 tornou-se "Bem evidente" porque o professor, ao explicar sobre o gênero e sobre a construção da sua autobiografia, levou o aluno a fazer relação do conteúdo com o mundo real, promovendo reflexão sobre a construção de sua autobiografia.

6 – O professor ocupou a maioria do tempo das aulas observadas com explicações sobre o gênero discursivo recomendado pelo CM.

Em C2, as observações apontaram que a maioria do tempo das aulas (o tempo previsto pelo professor tanto para explanação quanto para as atividades propostas) foi destinada a explicações sobre o CM.

7 – O professor utilizou algum recurso tecnológico para ensinar o conteúdo do CM.

As observações apontaram "Nada evidente" em C2, em relação à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, ou seja, não foi observada nenhuma utilização. Ressalta-se que, em virtude da precária estrutura física das escolas, recursos tecnológicos como vídeos, animações, imagens, áudios, em sua maioria, tornam-se menos utilizados.

8 – O professor realçou os comentários dos alunos sobre o CM.

As observações apontaram "Bem evidente" em C2: os comentários dos alunos sobre o gênero foram realçados pelo professor, podendo-se dizer que as assertivas tiveram diálogo esclarecedor de maneira clara e objetiva.

9 – O aluno demonstrou explicitamente algum comentário sobre o gênero abordado pelo CM na sala de aula de LE.

Em C2, as observações apontaram que ficou "Bem evidente", pois mais de um aluno interpelou e pediu

mais explicações sobre o gênero.

10 – O professor adequou as atividades ao conteúdo do CM.

As observações apontaram que ficou "Bem evidente", pois as atividades desenvolvidas foram relacionadas ao CM e estiveram como recurso mediador da aprendizagem.

11 – O professor explicou de forma clara os critérios de avaliação referentes ao CM.

As observações indicaram que em C 2 ficou "Bem evidente" a explicação quanto aos critérios que seriam avaliados. Há de se registrar que avaliar é uma significativa ação educativa para o professor e para o aluno: para o professor porque situam-se nesse espaço de tempo as construções elaboradas e absorvidas durante o bimestre pelo aluno; e para o aluno porque são momentos cruciais para a sua trajetória escolar. Adotando-se os critérios da avaliação contínua, o professore situou as atividades avaliativas em um conjunto de tarefas que foram elaboradas pelos alunos, juntamente com a participação em classe. As avaliações foram oralmente explanadas, e os critérios avaliativos também foram registrados pelo professor em lousa.

12 – O professor segue as orientações do CM quanto às habilidades e competências.

As observações apontaram "Bem evidente" em C2: os professores seguiram as orientações do CM, mas não abarcaram todas as competências e habilidades. A tabela seguinte apresenta os gêneros elencados em cada um dos eixos para a terceira série do Ensino Médio, nos quatro bimestres, sendo eles: Curriculum vitae; Carta de apresentação; Biografia; Autobiografia.

Com relação ao eixo "Compreensão escrita e oral", pode-se dizer que todas foram seguidas. Quanto à língua em uso – produção escrita e oral – observou-se que o professor realizou uma seleção.

O quadro referencial possibilitou as análises de forma mais clara e concisa do objeto da pesquisa. Desse modo, os dados colhidos durante a pesquisa possibilitaram inferir que não só houve adoção do CM, como política instituída, mas também que a adoção é particular porque cada professor ampliou, modificou, inferiu, excluiu. O objetivo do professor é ser o facilitador do aprendizado de língua estrangeira, mas esse papel não se encerra no contexto do conteúdo, ele está empenhado em proporcionar ao aluno condições de identificar, de compreender o gênero estudado no bimestre.

Todas as evidências levantadas servem para auxiliar as conclusões sobre a influência das políticas linguísticas e públicas em contextos educacionais. De acordo com Sacristán (2008, p. 201) "O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais".

Relação trabalho e autoridade

Como proposta de visualização e apresentação, foram organizados dois quadros que têm a função de elucidar a opinião dos professores, a respeito da condição de aplicabilidade do CM, direcionando-se o olhar para duas questões importantes que se relacionam diretamente com a política e com o aspecto da formação social no ensino de línguas. Sendo elas: 1. Necessidade de aprendizagem; 2. A obrigatoriedade.

Quadro 2 Relação da prática docente perante o CM e aprendizagem.

1. Em sua opinião, o Currículo Mínimo atende as necessidades de aprendizagem de língua estrangeira dos alunos?		
Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
■ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	■ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	■ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu
Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
■ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	■ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	■ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu

Observa-se que os entrevistados foram unânimes em apontar que o CM atende às necessidades de aprendizagem de LE, permitindo-se inferir que o conteúdo do documento atende as necessidades de ensino de línguas estrangeiras. O que não quer dizer que, por atender às necessidades, ele seja objeto de total aprovação dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada, o questionário e a observação direta como objeto para a coleta de instrumentos metodológicos nos permitiram ter maior aproximação das expressões e emoções do entrevistado, podendo-se aferir que os embates e conflitos ultrapassaram o limite do interno e do implícito. Essa constatação pôde ser evidenciada durante a execução da proposta de pesquisa, quando eram claramente percebidas as expressões de desânimo, de descontentamento, de falta de credibilidade com as ações e com as pesquisas sobre a educação em geral, sobretudo, a estadual.

Quadro 3 Relação da prática docente perante a obrigatoriedade do CM.

2. Com relação à obrigatoriedade, você se sente confortável com as regras que a SEEDUC/RJ passou para o cumprimento do Currículo Mínimo?		
Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
☐ Sim. ■ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	☐ Sim. ■ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	☐ Sim. ☐ Não. ☐ Às vezes. ■ Não respondeu
Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
☐ Sim. ■ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	☐ Sim. ■ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu	☐ Sim. ■ Não. ☐ Às vezes. ☐ Não respondeu

Observa-se que a obrigatoriedade não agrada à maioria dos professores entrevistados (100%), revelando o total descontentamento quanto a esse critério estabelecido pela SEEDUC/RJ.

Assim, tendo como ponto de partida o contexto em sala de aula de LE e a implementação da CM, isto é, novas políticas educacionais que norteiam a docência no Estado do Rio de Janeiro, atenta-se para o fato da relevância em participar da elaboração dessas políticas linguísticas e públicas, na medida em que são instituídas pelo poder estatal, definindo e implementando as políticas para a Educação.

Conclusão

Neste trabalho refletimos sobre os caminhos e os descaminhos percorridos pelo idioma espanhol na rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro após a implementação do Currículo Mínimo. Até 2016, no cenário estadual, a disciplina era oferecida da mesma maneira: obrigatória para a escola (um tempo de aula) e optativa para o aluno. Em 2017, nacionalmente houve a conclusão da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, e com a proposta aprovada, a língua espanhola permanece sendo oferecida como optativa, enquanto a língua inglesa torna-se a língua estrangeira obrigatória para o ensino no país, o que sinaliza o pouco interesse dos dirigentes em efetivar a língua espanhola na rede estadual. Percebe-se que as discussões em torno do ensino de línguas no Brasil não evoluíram para políticas mais democráticas e mais adequadas à sociedade contemporânea, podendo-se discutir sobre qual ou quais seriam as línguas mais adequadas a cada contexto, a cada realidade de um país tão grande e permeado por tantas diferenças culturais, econômicas e sociais. A pesquisa sinaliza que, os desdobramentos das ações para a oferta e manutenção da língua espanhola na rede estadual- SEEDUC/RJ, que aqui poderíamos entender como os 'caminhos', foram suprimindo as possibilidades de continuidade de uma política linguística que valorizasse o ensino da língua espanhola nas escolas. Dessa forma, as medidas adotadas como orientação para o ensino de línguas no Brasil acabaram por sentenciar o 'descaminho' da língua espanhola quando determinaram o ensino obrigatório da língua inglesa. Consoante Stephen J. Ball (2014), estamos vivendo em uma sociedade em constante transformação, tanto no setor público como na sociedade civil. Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre as políticas educacionais que geram mudanças na educação (escola), na vida do aluno e também na vida profissional do professor.

Referências

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7760.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica,* v. 1, 2006, 239, cap. 3 e 4, p. 87-164.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais*:* ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica*, 2000b.

CALVET, L. J. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 11-16.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: AP&A, 2006.

LAGARES, X. C. Ensino do Espanhol no Brasil: Uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LARGHI, A. M. M., *Políticas Linguísticas e Políticas Públicas: uma análise sobre a implementação do currículo mínimo de línguas estrangeiras modernas da SEEDUC/RJ*. 2017. Tese (Doutorado em Letras – Estudos de Linguagem), UFF, Niterói/RJ, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/122>. Acesso em 15 de nov. 2013.

SACRISTÁN. J. G. *O Currículo como reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEEDUC/RJ. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Proposta Curricular: um novo formato, Língua Estrangeira, 2012, p. 06.* Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LINGUA_ESTRANGEIRA.pdf.>. Acesso em: 12 de out. 2016.

SEEDUC/RJ. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Educação – Planejamento estratégico da SEEDUC, 2011.* Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>. Acesso em: 15 de out. 2016.

_____. *Currículo Mínimo.* Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=87b8141f-1dc3-49d8-921c-c6dd7e274d97&groupId=91317>. Acesso em: 23 de junho de 2016.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

Anexos

Anexo 1 – C2 – Professora de Língua Espanhola – Mês de Outubro de 2015

A professora entrou em uma grande sala de aula, cujas carteiras estavam divididas em quatro fileiras. Era o terceiro tempo de aula. Os alunos, que estavam preparando-se para o recreio, receberam-na com gentileza, embora sem maiores manifestações festivas. Ela apresentou a pesquisadora, explicou sobre pesquisa para o Doutorado em Estudos da Linguagem, motivo pelo qual estaria presente na sala de aula, por quatro semanas, durante as aulas da disciplina, ao que os alunos se manifestaram com simpatia.

Ao iniciar sua aula, a professora informou que terminaria o conteúdo para o ENEM e, na aula seguinte, iniciaria o conteúdo do CM sobre o gênero textual autobiografia e sua função. Em um ambiente tranquilo, os alunos prestavam atenção à aula, copiando a matéria do quadro e parecendo entender. Enquanto isso, um funcionário entrou na sala para saber quem iria merendar (parecia ser de praxe essa conduta), e à medida que cada aluno se manifestava, o funcionário entregava-lhe uma espécie de ticket *(uma pequena placa de madeira, como senha, para entrar no refeitório). O funcionário entregou as fichas para o almoço (arroz, feijão, estrogonofe de frango e salada), com aviso para seguir ordem de chegada ao refeitório. Como, em língua espanhola, são oferecidos aos alunos um tempo de aula (50 min), ela já estava terminando. A professora agradeceu-lhes e se despediu (em português).*

Na aula seguinte, a professora deu início ao CM, explicou a matéria no quadro (7h30) (as cópias valiam vistos, isto é, pontos). Por fim, avisou que na semana seguinte definiria se a apostila seria xerocada ou copiada.

No segundo dia de observação (segunda semana), a Secretaria informou que as aulas seriam de 30 (trinta) minutos, em razão da reunião pedagógica que começaria às 10h. A pesquisadora não foi avisada com antecedência da reunião, e a professora de espanhol, por razões pessoais, não chegou no horário. A informação foi dada pela Agente Operacional (funcionária da secretaria). Essa observação foi feita por razões metodológicas que envolveram a pesquisa de campo (não houve filmagem). Como a Secretaria havia informado, a reunião também aconteceria no dia seguinte, e a reunião de pais, marcada para a mesma data, seria às 19h. O objetivo principal da reunião seria promover reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tornar a Equipe Diretiva e Pedagógica bem como os professores regentes cientes do seu papel como protagonistas nessa construção. Durante a reunião, ficaram decididos dois pontos focais (áreas das Ciências da Natureza e Matemática), com dois professores voluntários (um na área de Ciências Humanas e outro na de Linguagem). Os demais seriam indicados nas reuniões seguintes (informação da Equipe Pedagógica). Na reunião da tarde (em que eu não estava presente) ficaram decididos como pontos focais as seguintes áreas: Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

Vale observar que não apresentei detalhes da reunião porque, embora tenha sido informada e convidada a participar, não considerei ser conveniente detalhá-la, visto que este não era o objetivo da pesquisa. Ressalto, porém, que a reunião com os professores tornou-se um espaço de discussão e reflexão, que, a meu ver, foram relevantes para a formação crítica do professor. Essa contribuição está em acordo com o segundo objetivo determinado para a pesquisa: contribuir para a formação crítica de professores de línguas estrangeiras modernas.

No terceiro dia de observação (terceira semana), a professora foi recebida som simpatia pelos alunos, cumprimentou-os, fez a chamada, pediu silêncio e começou sua aula falando sobre o gênero abordado pelo CM, explicando também de que maneira transcorreriam as avalições no bimestre. Dirigiu-se ao quadro, iniciou

o conteúdo explicativo sobre o gênero autobiografia – todo o texto era em português – e, ao final, explicou-lhes todo o conteúdo que passou no quadro. Perguntou-lhes se havia dúvidas, mas não houve perguntas até o momento da explicação. A aula transcorreu tranquila, com os alunos copiando e conversando em tom baixo sobre outros assuntos. A professora avisou aos alunos que, na semana seguinte, haveria paralisação e que, provavelmente, não haveria aulas. Avisou-lhes também para se comprometerem com as avaliações e não ficarem com nota abaixo da média. Quando a professora saiu da sala para entregar algo, os alunos permanecem tranquilos.

No quarto dia de observação (quarta semana), a professora procedeu da mesma maneira que na semana anterior, com simpatia e sorrisos. Em aula expositiva, dando continuidade à aula anterior, ela abordou o gênero autobiografia, contemplado no CM do quarto bimestre. Além de explanar sobre o gênero textual, explicou de que maneira o trabalho – construção de uma autobiografia – seria elaborado. Os alunos participaram com perguntas e acharam interessante falar sobre si mesmo. Essa dedução foi feita porque fizeram várias perguntas sobre o gênero, e a professora respondeu a todas. De repente, um se levantou e perguntou, diante de risos dos demais alunos: "Posso mentir na autobiografia?". "E as derrotas? Contamos?". Ela lhe respondeu também sorrindo: "Claro, faz parte da nossa vida!". Ela terminou de passar no quadro o que faltou do conteúdo que havia explicado. Posteriormente, explicou a definição de autobiografia e os passos para a sua construção. Os alunos copiaram e poucos fizeram perguntas. Após o término, a professora comunicou que daria visto nos cadernos e que valeria nota para o bimestre. Comunicou também que a primeira avaliação do bimestre seria o seguinte trabalho para ser entregue no dia 25/11: "Conforme você aprendeu, monte sua autobiografia, seguindo as principais marcas de sua organização: a mão, capa/identificação". Os alunos levaram os cadernos à mesa para o visto, um deles se levantou e comunicou que a Colação de Grau dos alunos seria no dia 18/12. Durante a chamada, a professora quis saber o motivo da ausência de tantos alunos. Segundo eles, as faltas deviam-se à ausência de um professor naquele dia, o que ocasionou a liberação dos alunos mais cedo. Novamente, o funcionário entrou na sala para entregar os ticktes *para a merenda. A aula seguiu tranquila, até a professora dar os vistos e encerrá-la. A professora observou que apenas um tempo de aula seria pouco para explicar e concluir a matéria, portanto retomaria na aula seguinte para terminá-la. Ao observar que a classe não fazia uso de livro didático, com sutileza perguntei à professora, que relatou: "como não havia livro para todos os alunos, decidiu por não utilizá-lo".*

A pesquisadora pareceu estar 'invisível', visto que os alunos se comportaram naturalmente, e a aula transcorreu como se não houvesse ninguém diferente na sala. Observamos que o professor fez a chamada em todas as aulas.

INTEGRAÇÃO, COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO SEGUNDO A OEI: O POLÍTICO E O IDEOLÓGICO NA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO IBERO-AMERICANA[1 2]

3

Camila da Silva Lucena[3]
UFPE

Considerações iniciais

Em 2016, completaram-se 10 anos da aprovação da Carta Cultural Ibero-Americana. Este documento foi criado para consolidar os princípios e objetivos da proposta de integração ibero-americana, que tem a cultura como elemento unificador entre a América Latina e a Ibéria. O fato é que, nas últimas duas décadas, essa região, A Ibero-América, tem despertado grande interesse político e econômico, fazendo surgir várias propostas de integração. Embora a ideia de uma integração ibero-americana não seja algo recente, entendemos que ela tem sofrido uma (re)definição desde 1985, quando foi fundada oficialmente a OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos). Desde esta época, a OEI vem propondo meios efetivos de integrar a Ibéria e a América Latina, sendo um deles, a Carta Cultural Ibero-americana, documento de caráter institucional dessa organização. Anos mais tarde, em 2012, foi publicado outro documento chamado "Avanzar en la construcción de un Espacio Cultural compartido. Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana" (doravante Documento de desenvolvimento da carta), cujo objetivo também era o de chamar mais atenção para a importância de que para uma real integração entre esses países seria necessário, primeiramente, uma integração cultural. Dessa forma, esses documentos estabelecem meios para que se favoreça a cultura da Ibero-América e para o estabelecimento do que neles se define como *Espaço Cultural Ibero-Americano.*

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar os efeitos de sentido da designação *integração* presente nos documentos oficiais da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos). A partir de uma análise prévia dos documentos – a Carta Cultural Ibero-americana (CCI) e o Documento de desenvolvimento da Carta – observamos que juntamente com o termo integração dois outros termos são frequentes- cooperação e intercambio-, sugerindo uma vinculação direta e significados semelhantes entre si. Então, buscamos analisar especificamente os efeitos de sentidos das designações *integração, cooperação e intercâmbio* na construção da proposta de integração ibero-americana e como isso vai se marcando na materialidade da língua, através das designações (GUIMARÃES, 2005), a fim de construir uma estabilização de sentidos. Assim, entendemos que a escolha do nome é um ato político, construído por discursos que são naturalizados na materialidade da língua sendo, portanto, a designação um lugar privilegiado para analisar como isso se produz. Ao fazer essa afirma-

---

1 Este trabalho é um recorte de minha dissertação de mestrado, cujo título foi "O ESPAÇO, A CULTURA E A INTEGRAÇÃO IBERO-AMERICANA: uma análise discursiva da construção de um espaço cultural compartilhado", defendida em março de 2017 e orientada pela professora doutora Fabiele Stockmans De Nardi.

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

3 Mestra em Linguística pela UFPE. Contato: <camila.lucena@live.com>.

ção, estamos nos aliando ao que diz Guimarães (2005), como também Zoppi-Fontana (1999), quando definem a designação como uma materialidade possível de rastrear como o político e o ideológico inscrevem-se na língua. Para fundamentar a discussão, temos como aporte teórico a Análise do Discurso de linha pecheuxtiana que nos oferece elementos necessários para compreender como se articulam, nos discursos desses dois documentos, diferentes discursos outros, entre memórias e silenciamentos, através dos quais se constrói um imaginário sobre a integração ibero-americana.

Designar, nomear, determinar

Para este tópico, discutiremos de modo mais específico como entendemos a noção de designação e de sua relação com outros dois processos: a nomeação e a determinação. Partindo de Pêcheux ([1975] 2009), quando fala do caráter material dos sentidos das palavras, consideramos que a designação é um ato ideológico e discursivo, que se dá em um espaço político, no caso desse trabalho, o espaço cultural ibero-americano, tal como o definimos anteriormente. Portanto, a designação sobre esse espaço, como vimos com o conflito terminológico, e a designação de dentro desse espaço, no que se refere ao modo como designar a relação entre esses países – integração, cooperação e intercâmbio – são vistas por nós como atos ideológicos, não podendo ser analisados, a não ser por uma perspectiva materialista.

Atualmente, Eduardo Guimarães (2003, 2005, 2014) é uma das principais referências quando se fala em designação e partindo de uma perspectiva materialista, mas diferente da pecheuxtiana, já que toma a enunciação, entendida como acontecimento do dizer, como objeto de estudo, o que implica em analisar como o sentido funciona no texto, ao contrário de Pechêux que considerava o discurso. Embora seja diferente da perspectiva teórica que assumimos, Guimarães nos traz importantes apontamentos com os quais podemos dialogar desde a teoria pecheuxtiana.

Para Guimarães (2003, p. 2), designar significa identificar objetos e não apenas classificá-los. Mas essa identificação deve ser pensada de uma maneira muito mais profunda. Ao designar se entende que determinada palavra está identificada simbolicamente tendo, assim, seu sentido remetido à história (GUIMARÃES, 2005, p.9). Então, longe de ser tomada como uma atividade abstrata, "dar nome a algo é dar-lhe existência histórica" (GUIMARÃES, 2003, p.1).

E dar existência histórica significa legitimar o uso e o sentido de determinada palavra. Isto é, é instaurar uma temporalidade estabelecendo um vínculo com o passado e o futuro a partir do presente da enunciação. É o que Guimarães (2005, p. 12) chama de temporalidade do acontecimento (enunciação), o que nos interessa particularmente, uma vez que entendemos que, na análise dos efeitos de sentido das designações- *integração, cooperação e intercâmbio -,* encontraremos esse jogo de volta ao passado e, ao mesmo tempo, possibilitando e legitimando um futuro. Ao falar do tempo da enunciação, nega a perspectiva benvenistiana "segundo a qual o tempo da enunciação se constitui pelo locutor ao enunciar". Para o autor, o sujeito não pode ser a origem do tempo, já que o próprio está determinado pela temporalidade. "É a enunciação, o acontecimento do dizer, que instaura a sua temporalidade". (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

Então, como podemos entender essa temporalidade? Para o autor, a temporalidade de um enunciado consta do presente da enunciação, que gera uma "latência de futuro", permitindo o "interpretável", como também retoma um passado, que é tomado como memorável, o que faz com que o presente e o futuro signifiquem. Nas palavras de Guimarães (2005, p. 12):

> A temporalidade do acontecimento constitui-o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de nova temporalização, tal como a latência de futuro.

Acreditamos que é isso que ocorre com uma designação. Ela funciona a partir de um passado que a torna possível, construindo um futuro, que é permitido significar a partir desse memorável. Porém, diferente de Guimarães, que toma esse trabalho como a temporalidade da enunciação, consideramos que essa temporalidade é intrínseca a todo processo discursivo, sendo assim, chamaremos então esse passado de memória, tal como essa noção é concebida na perspectiva pecheuxtiana.

Para a AD pecheuxtiana, a noção memória é algo relativamente recente. É com Courtine (2009) que encontraremos um desenvolvimento mais concreto sobre essa noção. Este autor, primeiramente, tem o cuidado de separar a noção de memória discursiva da de memória cognitiva. Então, vai entender que "a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas pelos aparelhos ideológicos" (COURTINE, 2009, p. 105-106). Assim, vai se interessar pela análise de como a memória é atualizada ou reproduzida nos discursos, como também entender como pode ao mesmo tempo trabalhar para o esquecimento. Com Pêcheux, entendemos que:

> A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento ao ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-contruídos, elementos citados e relatados, discursos transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PECHÊUX, 1999, p. 52)

Então, mais do que analisar o que se retoma em um discurso de forma dada, é interessante e prudente analisar o que está sendo "esquecido", porque apesar de não-dito, deixa um espaço da falta que significa, tanto ou mais com relação aquilo que foi dito.

Observando essa questão da memória dita e esquecida, Paul Ricoeur (2007), filósofo que se dedicou a estudar problemas da narrativa histórica, traz uma análise sobre a memória e classificações interessantes. Ele considera que a memória é exercitada pelos indivíduos de distintas maneiras, o que daria margem para o seu uso e abuso. Segundo o autor "o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. [...] É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado" (RICOEUR, 2007, p. 72).

Segundo o autor, é o exercício do abuso que ameaça a memória, fazendo com que ela perca o que tem de verdade, isto é, não importando o que realmente aconteceu, mas sim o que da memória deveremos considerar ou esquecer. Quando acontece o exercício do abuso, a memória ocupa três posições, a de memória impedida, a manipulada e a da memória obrigada. A primeira poderia ser definida como um conflito do sujeito consigo mesmo ao tentar recuperar uma memória e não conseguir e sair derrotado. A memória estaria impedida. Já, a memória manipulada diz respeito à manipulação ideológica de uma memória específica, levando-a ao esquecimento, e aquilo que ficaria como o que tem de ser lembrado seria então a memória obrigada, tida como dever.

Podemos, a partir de Ricoeur (2007), fazer algumas relações. Entenderemos aqui, então, o processo de ressignificação dos sentidos, os esquecimentos e a latência do futuro como o exercício do uso e abuso da memória. Sendo assim, nos interessa observar os efeitos de sentido do abuso, isto é, da manipulação ideológica da memória, de um grupo sócio-histórico e ideologicamente determinado, ao construir discursivamente

uma memória manipulada e uma memória obrigada. Para tanto, a AD nos oferece meios já que sua questão norteadora não está fundamentada no que quer dizer um texto, mas como ele significa (ORLANDI, 2013).

Isso de buscar compreender como o discurso significa é o que estamos tentando fazer ao traçar os elementos teóricos necessários que poderão nos ajudar a entender o fenômeno da designação e de como esse elemento foi importante na construção do espaço cultural ibero-americano. De maneira que, para tanto, é necessário buscar apoio em outras noções, como também em outras perspectivas, que nos ajudam a enxergar as relações com mais clareza, ainda que seja pelo uso de determinadas nomenclaturas, como fizemos ao buscar apoio em Ricoeur (2007). A seguir, mais uma vez, vamos convocar outra noção que acreditamos contribuir para a construção dos sentidos das designações.

Voltando para Guimarães (2005), ainda levando em conta o que nos diz esse autor, ele nos chama atenção para o fato de que, além de considerar a temporalidade da enunciação para percorrer os sentidos de uma designação, devemos também pensar na relação dela com outras designações. Ele vai chamar essas articulações entre as designações de *domínio semântico de determinação*, sendo exatamente isso o que pretendemos fazer ao relacionar a designação integração com cooperação e intercambio, além de outras articulações que veremos mais adiante. Por fim, entendemos que:

> As designações têm, em geral, um papel, muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte. (GUIMARÃES, 2003, p.2)

Sendo assim, as designações cooperam para uma dada formação ideológica social, no sentido de ajudar a construir, como diz Guimarães (2003) tais relações sociais. No caso desse trabalho, cooperam para o estabelecimento do *espaço cultural ibero-americano* e para as relações sociais que compõem esse espaço, promovendo, tal como vimos no capítulo 2 e 3, o reconhecimento dos sujeitos e a consecutiva identificação. Mais a frente, veremos como as designações *integração, cooperação e intercambio* passam a construir também determinados efeitos de sentido para esse espaço.

Guimarães (2005) ainda chama nossa atenção para o fato da relação da designação com outras noções, como a de nomeação e referência, por exemplo, o que nos pareceu pertinente, uma vez que, no momento da análise, vamos dialogar com outros fenômenos discursivos e/ou linguísticos. Segundo esse autor, "a nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome" (GUIMARÃES, 2005, p.9) e a referência é entendida como a particularização de algo na e pela enunciação.

Qual seria então a relação entre designação, nomeação e referência? Partindo da leitura que Nascimento (2015) faz de Guimarães, entendemos que a designação estaria entre esses dois outros processos, já que ela atualizaria nomeações outras produzindo uma referência. "As designações, dessa forma, seriam a atualização dessa nomeação (primeira) que no acontecimento, na temporalidade da enunciação, atualiza o nome e produz a referência" (NASCIMENTO, 2015, p.100).

Nascimento (2015) ainda destaca que, por recuperar outras nomeações, a designação acaba rememorando outros enunciados, funcionando, então, pela memória discursiva, produzindo novas memórias, a latência de futuro da qual falamos antes. Já a temporalidade da referência é diferente, pois como Guimarães (2005) define, ela particulariza nas enunciações, não recuperando outros enunciados. "A referência é única e pertence ao tempo do acontecimento. Ou seja, cada referência é única porque é construída no próprio enun-

ciado, no tempo do acontecimento. É, pois, uma construção discursiva" (NASCIMENTO, 2015, p.102).

Voltando um pouco para a questão da nomeação, Queiroz (2011), partindo da teoria dialógica, mas dialogando coma a AD, traz algumas considerações importantes. Recuperando autores como Siblot (1998) e Moirand (2009), define que a nomeação é um processo que está marcado pela alteridade, uma vez que, ao designar um objeto, como consequência pode revelar muito de si próprio "por conseguinte, tanto as nomeações como os discursos usados para abordar um evento ajudam a construir uma representação", ou melhor, um imaginário de si e do outro.

Como vimos acima, a autora também considera a representação como um processo válido tal como Prellvitz (2006). Desse modo, podemos considerar a representação como o resultado da designação e da nomeação. Resultado de um trabalho que é da ordem da ideologia e do político, mas também do subjetivo, isto é, da ordem do particular como tal ideologia e política, pode se desenvolver em cada indivíduo. Este particular não indica uma total consciência, uma vez que entendemos aqui que o sujeito é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. Indica mais um apreensão dos modos dos sujeitos se inscreverem nos discurso, considerando que cada sujeito tem sua própria bagagem de atravessamentos políticos, sociais e ideológicos. E são esses atravessamentos que determinam o sujeito na hora de nomear ou designar.

Desse modo, entendemos que a nomeação é um processo que acontece antes de uma designação, pelo fato delas serem atualizadas nas designações. Isto é, vista como o ato de dar o nome, as nomeações iniciariam o processo de dar existência histórica do nome que, culminaria com a cristalização de uma designação. Nesse momento, em que algo recebe o nome, interessa mais compreender como as nomeações comunicam posicionamentos daqueles que nomeia. Já com as designações interessa o resultado da existência histórica de um nome, ou seja, os efeitos de sentido que implica o uso de determinada designação.

Com Queiroz (2011) vemos, assim como em Guimarães(2003, 2005, 2014) , quando pensa as designações, que as palavras carregam nomeações e também atualizam outras nomeações. Essas nomeações, que são atualizadas para Guimarães nas designações, vêm carregadas de "julgamentos de valor que se inscrevem na memória coletiva de uma sociedade" (MOIRAND apud QUEIROZ, 2011, p. 76). Dessa forma, a autora nos chama a atenção para pensar no fato de que as palavras carregam memórias. E, aqui, ampliamos para as designações, pois acreditamos que "há uma memória histórica que fala através de um nome" (PRELLVITZ, 2006, p. 94). Voltando para a breve explanação das designações, do que classificamos mais acima como conflito terminológico, percebemos que cada designação carrega consigo as condições de produção a partir das quais foram criadas. Porém, mais do que representar o passado, a memória que é atualizada nas designações que estudamos, constrói novos sentidos.

Vimos que a designação Hispano-América por representar o governo franquista acabou ficando com uma imagem muito negativa. Desse modo, se buscou novas designações "politicamente corretas", como foi tida a designação ibero-América. No momento da atualização desta designação no discurso, retoma como pré-construído a memória desse governo passado para produzir novos sentidos, como o de que agora a Espanha viveria outras condições e visaria relações mais iguais com a América espanhola e portuguesa. Dessa forma, voltando-nos para as designações que são objeto de estudo desse trabalho – integração, cooperação e intercambio - esperamos encontrar no funcionamento delas uma memória que justifique e reafirme esta integração, observando o que volta como memória e o que fica destinado ao esquecimento.

Então, consideramos as designações como a inscrição das nomeações na história que, tem como resultado a representação de um objeto, através da estabilização dos sentidos. É um ato ideológico, político e discursivo

sustentado por uma memória que atua em favor das evidencias. Com isso, reafirmamos, tal como Prellvitz (2006) definiu, que a designação atua para interpelação do sujeito, indicando lugares de ocupação/identificação.

Sendo assim, falemos de outro conceito, o qual consideramos estar relacionado ao de designação, o da determinação. Acreditamos que toda designação traz intrinsicamente o trabalho da determinação, uma vez que entendemos que toda designação tem como objetivo determinar um sentido, excluindo outros possíveis. E a determinação funciona exatamente a partir dessa perspectiva.

Para entender bem esse processo, partimos de Indursky (1992), a qual faz um trabalho analisando os diferentes tipos de determinação, como a linguística e a discursiva. Para a autora, "a determinação consiste no trabalho discursivo de 'fechamento' do discurso em análise, daí derivando seu efeito de homogeneidade" (INDURSKY, 1992, p. 238). Esse fechamento do discurso ocorre, na maioria das vezes, em categorias linguísticas específicas como os substantivos. Por isso, ao falar de determinação, impossível não considerar o substantivo, pois, segundo a autora "a operação de determinação incide sobre o substantivo – um dos lugares privilegiados, onde se articulam sentido, sintaxe e ideologia" (INDURSKY, 1992, p. 249). Ao distinguir os tipos de determinação, vemos que os determinantes linguísticos, como artigos, demonstrativos têm como objetivo saturar o nome. A saturação do nome a partir desses elementos já seria o suficiente para ocorrer uma determinação linguística. Porém, para a determinação discursiva isso não será o suficiente, sendo, portanto, necessário considerar esses e outros elementos que seriam da ordem do discursivo.

Convocando Henry (1975) para sua explicação Indursky (1992, p. 261) aborda, a partir dele, que para além de um trabalho que considera a relação gramatical entre os determinantes e os substantivos, é preciso tomar a determinação como um "efeito de sentido onde intervém conjuntamente fatores sintáticos e semânticos". A autora acrescenta a isso o fator ideológico, algo que, como vimos, é tão importante para a Análise do Discurso. Desse modo, entendemos que, para a determinação discursiva, os fatores linguísticos também são levados em conta, mas não apenas isso, já que importará as relações ideológicas de uso das palavras e suas condições de produção.

Sobre os elementos que contribuem para uma determinação discursiva, a autora cita o adjetivo como um determinante discursivo, porque ele funcionaria saturando o substantivo "contribuindo para ampliar-lhe a compreensão, limitando-lhe a extensão" (INDURSKY, 1992, p. 261). Isso nos interessa porque, como veremos mais adiante, é grande a produtividade de adjetivos pospostos as designações- integración, cooperación, intercambio- das quais estaremos analisando seus efeitos de sentidos. Além dos adjetivos, a autora destaca outras construções "sintagma preposicional posposto ao nome", que também seria outro determinante discursivo atuando na saturação do nome. Desse modo:

> Na determinação discursiva, o determinante discursivo realiza uma operação de determinação que consiste em saturar uma expressão nominal para limitar sua extensão datar-lhe de referência atual para que se qualifique como elemento do dizer ideologicamente identificado a FD que afeta o discurso em que tal expressão ocorre. (INDURSKY, 1992, p. 274)

Indursky (1992) define ainda níveis da determinação discursiva. O primeiro nível será o nível da determinação intradiscursiva, onde, através dos determinantes, tais como adjetivos e sintagmas preposicionados, se romperia com o sentido anterior, qualificando de modo coerente determinada palavra com o sentido global de sua sequência discursiva e com o fio discursivo que está sendo construído. Como por exemplo, nos diz a autora, a palavra democracia que tem como sentido comum "o diretos de todos", "liberdade de expressão",

etc, e quando se atualiza essa palavra no recorte que analisa, encontramos o determinante "decente", o qual ressignifica o sentido do nome democracia de acordo com o sentido construído no recorte, que justamente negava esse "sentido comum" da palavra. Desse modo, determinantes como decente, atualizam no nível intradiscursivo o sentido de nomes diferente do que fora construído antes.

O segundo nível, o da determinação intersequencial, diz respeito às famílias parafrásticas formadas a partir das "determinações intradiscursivas dispersas no texto" (INDURSKY, 1992, p. 277). Então, tem a ver com o sentido no todo do texto que essas palavras ressignificadas formam, indicando o que pode ser falado. Já o terceiro nível, o da determinação interdiscursiva, tem a ver com o que é recalcado dessa sequência discursiva, que obviamente, tem relação como o que é deixado de fora, mas que ainda sim volta pelo interdiscurso que produz sentidos. Quando acontecem esses três níveis da determinação se dá o que Indursky (1992) chama de sobredeterminação discursiva. "Consiste em um conjunto de saturações diversas de que o nome participa em diferentes níveis discursivos, considerados em seu todo" (ibidem, p. 278).

Desse modo, entendemos que a designação é um fenômeno muito mais amplo do que a simples rotulação de um objeto no mundo, através de um nome. Ela identifica esse objeto em uma rede discursiva sócio-histórica e ideologicamente marcada. Como nos diz Guimarães (2005), designar é identificar um objeto considerando sua posição na história. Sendo assim, não nos interessamos apenas pelo ato de designar em si, mas pelos efeitos de sentidos que são construídos com o uso das designações.

Também definimos que toda designação carrega uma memória que podemos recuperar como parte das condições de produção ou como pré-construído, que surgem no discurso, lembrando-nos da temporalidade específica desse processo, já que, vimos com Guimarães (2005), que ela funciona pela volta ao passado, permitindo caminhos para uma latência de futuro. Por fim, acreditamos que é valido e possível aproximar a designação do fenômeno da determinação, uma vez que entendemos que toda designação tem como objetivo determinar de modo particular um objeto. A determinação surge para deixar ainda mais específico essa designação e fazer com que ela atue de modo coerente como o fio discursivo no qual está sendo usada.

Análise

Sendo assim, para a escolha das sequências discursivas (doravante SDs) abaixo, nas quais encontraremos o funcionamento das designações, selecionamos aquelas que traziam as designações articuladas com sintagmas que se mostraram produtivos por produzir efeitos de sentido específicos. Em um primeiro momento de seleção das SDs, constatamos que todas três aparecem nos dois documentos, quase que 90% das vezes, assumindo a posição de substantivo. Isso nos lembra de Indursky (1992), quando nos fala que essa classe é importante, uma vez que o processo de determinação incide na maioria das vezes sobre ela. Assim, concordamos com a autora e, para este trabalho, tomamos em especial os substantivos - integración, cooperación, intercambio - como designações, acreditando ser possível analisar a partir delas a articulação entre sentido, sintaxe e ideologia.

Além disso, observamos que essas designações ora funcionam sozinhas nas frases, ora funcionam através de articulações com adjetivos ou sintagmas nominais preposicionados. Elementos que, segundo Indursky (1992), unido aos substantivos, ao nosso ver designações, funcionariam como determinantes discursivos, sendo nosso objetivo analisar os distintos efeitos de sentidos produzidos por essas diferentes articulações, que acabam por indicar os diferentes sentidos e discursos a partir dos quais foi sendo cristalizado um imaginário de um espaço cultural ibero-americano. Veremos, a partir de agora, como isso se dá efetivamente, analisando

o funcionamento das designações e suas articulações. A seguir, a primeira SD:

> **SD1:** Se considera fundamental la creación de un instrumento de coordinación y articulación, tanto de las instituciones de la cultura como de los **otros mecanismos de integración y cooperación subregionales que existen en Iberoamérica.** Esta es una necesidad que se expresa de manera constante y con carácter urgente en las más diversas reuniones de cultura. Solo existirá un espacio cultural iberoamericano cuando se articulen las diferentes instancias**, cuando se cooperen políticas y se integren programas e intervenciones** y cuando haya un diálogo fluido entre los diferentes organismos de integración y cooperación. Todo ello, por supuesto, debe hacerse respetando las especificidades de cada misión y las identidades de actuación propias. (DDC, p. 48)

Nessa primeira SD, encontramos as designações *integración* e *cooperación.* Elas funcionam, nessa SD, a partir da articulação com o termo *subregionales*, que funciona na posição de adjetivo, como elemento de determinação. Essas duas designações com essa articulação específica funcionam nessa SD lembrando que, antes de integrar toda a Ibero-América, é necessário fortalecer os projetos de integração que já existem nessa região, os projetos *subregionales*. Então, já que existem, devem ser fortalecidos e desenvolvidos para algo maior que seria a integração ibero-americana. Os organismos que propõem, através dos documentos, esta parceria se legitimam dizendo que isso já existe, "los otros mecanismos de integración y cooperación subregionales que existen en Iberoamérica" e o objetivo é expandir essa tendência "todo ello, por supuesto, debe hacerse respetando las especificidades de cada misión y las identidades de actuación propias". Mais adiante, vamos ver que o determinante *subregionales* logo perde espaço junto às designações sendo substituídos por outros determinantes que definem melhor essa integração do espaço cultural Ibero-americano.

Ainda nessa SD, podemos analisar outro fenômeno linguístico que Nogueira (2009), ao estudar a relação entre as designações *integração* e *progresso*, identifica como sendo o da nominalização. Como falamos anteriormente, as designações que estamos analisando assumem a posição de substantivos. Porém, em poucas SDs, como nessa primeira que analisamos, percebemos que na verdade elas funcionaram em um primeiro momento como verbos: "cooperen políticas y se integren programas e intervenciones". Ou seja, a partir de algumas SDs, podemos recuperar os verbos como pré-construídos. Isto é, podemos entender que, em um momento anterior, a ação que indica os verbos integrar e cooperar era o discurso de ordem para que ocorresse esse espaço cultural ibero-americano. Em algum momento, optou-se pela nominalização, passar do verbo ao nome, e essa passagem não ocorre sem produzir sentidos que revelam o trabalho do ideológico dessas escolhas.

Ao se nominalizar, passamos a determinar mais um objeto de estudo ou uma referência. Transformar em substantivo serviria para diminuir o tom de imperativo dessa proposta, algo que não seria bom, como vimos, já que a Espanha ocupava historicamente um lugar protagonista e, como vimos no capítulo sobre as condições de produção, isso não era interessante, uma vez que o objetivo era despertar o sentido de ibero-americano nos indivíduos da América espanhola e portuguesa. Como nos diz Nogueira (2009, p.107) "Na nominalização o que está tematizado pelo verbo se transforma em nome e então as posições ficam com os conteúdos todos elididos. O que é a ação se transforma no resultado da ação". Desse modo, os agentes e a ação ficam elididos, dando destaque ao resultado que, no caso dessa proposta, seria a efetiva consolidação da integração ibero-americana. Esse fenômeno, como dissemos, não aparece com tanta frequência nos documentos, mas, ainda assim, consideramos significativo, uma vez que indica sentidos outros e a evolução discursiva de como se dá essa proposta. Adiante, veremos essas designações com outras articulações e a mescla entre integración, cooperación e intercambio, que nos ajuda a entender como são construídos os efeitos de

sentidos e a referência para cada designação. A seguir mais algumas SDs:

> **SD2: La cooperación, como un criterio de comprensión y de solidaridad, debe ser la base práctica desde la que profundizar en el proceso de integración**: la solidaridad dentro de las propias naciones, dentro de los bloques regionales y de la comunidad iberoamericana permitirá proyectar planes y que la región se proponga como un espacio, con diversos circuitos artísticos, culturales y turísticos. (DDC, p.65)

> **SD3:** Para empezar a revertir esa cruda realidad, es preciso desarrollar un estudio sobre el estado de **cooperación entre los países**, sobre las leyes y **las dificultades fronterizas para el intercambio**; un estudio que analice **el estado real de la cooperación iberoamericana en el ámbito cultural** y las necesidades de promover cambios en la legislación, en las normas y en las facilidades para la **integración efectiva**. (DDC. p. 67)

Aqui encontramos as designações funcionando sozinhas e também com novos determinantes, como *efectiva na SD3: necesidades de promover cambios en la legislación, en las normas y en las facilidades para la integración efectiva;* e *iberoamericana* também na SD3*: el estado real de la cooperación iberoamericana en el ámbito cultural.* Entendemos que aí encontramos o funcionamento do que Indursky (1992) chamou de determinação intradiscursiva, dado que, no interior dessas SDs, vemos a ressignificação das designações cooperación e integración, antes determinadas pelos determinantes *subregionales,* agora determinadas como *efectiva* e *iberoamericana*. Sendo assim, essa proposta não fica mais limitada entre os países e os subprojetos, pois o foco é algo que seja *efectivo* para todos os países, isto é, para a região ibero-americana.

Assim, primeiro, encontramos a tentativa de definir o que seria, no universo ibero-americano, uma integração e uma cooperação. Para isso, encontramos alguns recursos linguísticos como o aposto, como na SD2, que define a cooperação "*como um critério de compresión y solidadriedad*" e que deve ser uma política dentro do processo de integração, indicando que esse último seria um processo maior. Desse modo, a designação *cooperación* tem como referência esse sentido de compreensão da *ibero-americaniedade* e da solidariedade entre eles, os ibero-americanos, uma vez compreendida e assumida essa posição. Desse modo, esse aposto se comporta como um determinante discursivo e, ao ter o sentido de compreensão da ibero-americaniedade como referência, relacionamos isso à realização de uma memória discursiva.

Então, essa "compreensão" nos diz que existe algo em comum e que é necessário tornar isso visível. De igual forma, aqui vemos que o destaque, mais uma vez, está para elementos que definem uma aparente unidade, enquanto as diferenças ficam relegadas ao silêncio. Então, podemos classificar, tal como Ricoeur (2007) propõe, os silêncios como o resultado da memória manipulada e as evidências como resultado da memória obrigada, ou seja, aquilo que discursiva faz o sujeito ser obrigado a lembrar e a esquecer. Não podemos esquecer que, para AD, esses movimentos, do "manipulado" e do "obrigado", ocorrem a partir do atravessamento do sujeito pela ideologia e inconsciente. Já, na SD3, encontramos a ratificação de que a designação integración se comporta como um processo maior, uma vez que aqui entendemos que esse é o efeito de sentido que se cria quando se fala uma real análise cultural do que seria a cooperação e o intercâmbio da região ibero-americana, para fortalecê-la, o que resultaria em uma *"integración efectiva*".

Portanto, analisando a relação entre esses três nomes, entendemos a *cooperación* como uma designação que pretende despertar e criar laços que favoreçam o *intercambio* de bens e serviços culturais. Só com o bom resultado desses dois elementos ocorreria uma *integración*, que seria a realização efetiva dessas duas

esferas. Assim, podemos entender essa relação segundo o seguinte esquema:

Cooperación ┤ *intercambio = integración*

Cooperación determina *intercambio* resultando em uma *integración*.

Considerações finais

No geral, vimos que a designação integração é considerada o resultado maior de uma cooperação e um intercâmbio. Desse modo, definimos que a cooperação determina o intercâmbio, no sentido de possibilitar, tendo como resultado a integração ibero-americana. Isto é, antes que haja uma integração de fato, devem ocorrer esses dois processos primeiros, ambos, caracterizados pela cultura, o principal determinante que adjetiva essas designações. Desse modo, entendemos que os determinantes que estão articulados com as designações, tentam fazer com que o sentido dos benefícios em outras áreas, como a econômica, não seja evidente, ainda que possamos recuperar isso, por exemplo, quando os determinantes *efetivo* ou *internacional* são usados. Além de poder perceber esses sentidos outros, através dos elementos linguísticos dados, observamos também o funcionamento da determinação discursiva, a volta das evidências que atravessaram esse trabalho desde o início, a evidência do sempre-já-sujeito, do sempre-já espaço e agora do sempre-já-sentido de integração. Esses dizeres evidentes são saturados devido à determinação discursiva e estão de acordo com a formação discursiva integracionista. Contudo, tal como as evidências, os silêncios também são atualizados nesses dizeres. Portanto, definimos que a designação, além de ser um ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade, traz os silêncios para esse encontro como uma presença-ausente.

Referências

COURTINE, J. (1981). *Análise do discurso político*. São Carlos: Edufscar, 2009.

_____. 1999. O chapéu de Clémentis. In. INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso.* Editora Sagra Luzzatto. Porto Alegre. Coleção Ensaios, n.12, p. 15-22.

FREGE, G. (1982). Sobre o Sentido e a Referência. In**:** *Lógica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1978.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido.* Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo e MOLLICA, Maria Cecília. (Org.). *A palavra forma e sentido*. Campinas: Pontes Editores/RG Editores, 2007.

_____. *Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação*. Laboratório Corpus: UFSM, fragmentum nº 40, jan./mar. 2014.

_____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. In: Letras (UFSM). *Língua e literatura:* limites e fronteiras. Santa Maria, n. 26, jun. 2003, p. 53-62.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes:* uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984). Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP, dez. 1992.

_____. A memória na cena do discurso. In. INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). *Memória e história na/da Análise do Discurso***.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-91.

NOGUEIRA, Luciana**. "***Integração" e "progresso" em documentos de constituição da ALCA.* Dissertação de mestrado. Campinas, SP: 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269046/1/Nogueira%2C%20Luciana.pdf>. Acesso em: 20 de jun de 2016.

OEI. *Carta cultural ibero-americana.* (2006) Disponível em: <http://www.culturasiberoamericanas.org/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

OEI. *Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido.* Desarrollo de la carta cultural ibero-americana. (2012). Disponível em: <http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=136>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. (1975). *Semântica e Discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G. "É o nome que faz fronteira". In: INDURSKY, F. (Org.). *Os Múltiplos territórios da Análise do Discurso.* Porto Alegre: Coleção Ensaios do CPG-Letras/UFRGS, 1999. p. 272-292.

ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO E A RETOMADA ANAFÓRICA DO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS DO BRASIL E NO ESPANHOL DO MÉXICO

4

Carolina Ecard Barros
UFRJ

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados de nossa pesquisa de mestrado sobre as estratégias de relativização (ER) e os tipos de retomada do objeto direto anafórico no português do Brasil (PB) e no espanhol de três cidades do México: Guadalajara, Guanajuato e Cidade do México. Tomando como base os pressupostos da Teoria Gerativa, desenvolvemos um estudo comparativo entre estas duas línguas, a fim de observar se ocorre em cada uma delas uma suposta relação de correspondência entre as ERs e os diferentes tipos de retomada de objeto. Esta correlação, proposta inicialmente no estudo de Kato (1981), estaria relacionada à variação individual que ocorre no uso das ERs e dos tipos de retomada e nos permitiria identificar se a escolha de um tipo de retomada implica na seleção de uma determinada ER.

Neste estudo, adotamos a noção de língua, tal como é compreendida na Teoria Gerativa, como um conjunto de representações mentais. Este conceito pode ser definido também a partir de duas perspectivas diferentes, a de Língua-I e Língua-E. Segundo Chomsky (1986), podemos definir a Língua-I como o conhecimento linguístico internalizado de cada indivíduo que é predeterminado pelos princípios da Gramática Universal e que contém as diversas estruturas linguísticas que foram adquiridas durante o processo de aquisição da linguagem. A Língua-I é também composta por uma gramática nuclear, que abriga o conhecimento linguístico que é comum a todos os falantes de uma mesma língua, e por uma gramática periférica, onde se encontram os elementos que diferenciam a Língua-I de um falante do outro, como os empréstimos, resíduos de mudança e invenções. A Língua-E, por outro lado, se refere a um fenômeno sociocultural externo ao indivíduo que compreende o conjunto das expressões linguísticas produzidas e compartilhadas por uma comunidade linguística.

O conhecimento linguístico internalizado dos indivíduos pode ser influenciado por alguns fatores, como o processo de escolarização. Este fator, segundo Kato (2005), é responsável pela inclusão de elementos linguísticos característicos da Língua-E (muitos deles provenientes da língua escrita) na gramática periférica dos falantes, o que expande a Língua-I de cada um deles. Neste sentido, as Línguas-I dos indivíduos letrados e dos iletrados irão se diferenciar quanto à quantidade e ao tipo de informação linguística presente nelas. O uso dos clíticos no PB atual, por exemplo, nos revela a influência da escolarização neste caso. Kato (2005) afirma que os clíticos, tal como são utilizados hoje no PB, passariam a fazer parte apenas da gramática periférica dos falantes após o período de letramento, pois são estruturas próprias da Língua-E.

Os tipos de retomada anafórica do objeto direto do PB e do espanhol

A retomada do objeto direto é um fenômeno linguístico que pode ser realizado no PB de diversas formas. Apresentamos, a seguir, exemplos de cada um dos quatro tipos de retomada possíveis nesta língua:

1. Retomada por clíticos:
   – Você conhece o João? – Sim, conheço-o.

2. Apagamento do objeto:
   – Você conhece o João? – Conheço [Ø].

3. Retomada por um pronome tônico:
   – Você conhece o João? – Sim, (eu) conheço ele.

4. A retomada por um sintagma nominal (SN):
   – Você conhece o João? – Sim, conheço o João.

O tipo de retomada considerado canônico nesta língua é a retomada por clíticos, que pode ser vista no exemplo 1, em que o pronome clítico *o* retomada o antecedente *o João*. Apesar de ser a estratégia típica da norma culta do PB, o uso do clítico acusativo de 3ª pessoa, segundo Oliveira, M. (2007), tem se tornado cada vez mais restrito, sendo hoje uma estrutura aprendida pelos falantes somente através do processo de escolarização.

No exemplo 2, temos a estratégia do apagamento do objeto direto, quando o referente *o João* é retomado por um objeto nulo complemento do verbo *conhecer*. Este tipo de retomada é apontado por diversos autores, dentre eles Galves (1984) e Marafoni (2010), como o mais produtivo nesta língua. Além disso, é uma estrutura que já faz parte da Língua-I de falantes de PB, sendo, portanto, produzida por indivíduos de diferentes níveis de escolaridade. Do mesmo modo, a retomada por pronome tônico também é considerada uma estrutura que faz parte do vernáculo do PB, mas diferentemente do objeto nulo, é mais produtiva entre falantes de menor escolaridade e em contextos de fala mais coloquiais e menos controlados (Tarallo, 1983). Na sentença 3, vemos um exemplo deste tipo de retomada quando o pronome tônico *ele* retoma o referente *o João* na sentença anterior.

Embora a retomada por pronome tônico seja uma estrutura característica do PB já há muitos anos (Tarallo, 1983), a retomada por um SN anafórico, segundo Oliveira, S. (2007), é hoje o tipo de retomada que parece realmente concorrer com o objeto nulo em termos de produtividade. No exemplo 4, vemos que esta estrutura se caracteriza pela repetição do mesmo SN tomado como referente, neste caso *o João*, na posição de um objeto direto anafórico, novamente *o João*.

Diante do exposto sobre o PB, podemos afirmar que nesta língua a retomada do objeto direto anafórico é realizada de maneira distinta (ou pelo menos seguindo uma distribuição diferente) do que ocorre no espanhol do México, como veremos daqui por diante. De acordo com Alarcos Llorach (2000), a retomada por clíticos é a estratégia considerada padrão nas diversas variedades do espanhol, porém existem outros tipos de retomada possíveis. Vejamos os exemplos seguintes:

5. Retomada por clíticos:
   ¿Quiénes son esas chicas? —No sé; no las conozco.

6. Apagamento do objeto:
   Quería comprar libros pero no encontraba Ø

7. Retomada por outro tipo de pronome:
   Yo quiero sacar esto.

No exemplo 5, temos o referente *esas chicas* na primeira sentença sendo retomado pelo pronome clítico *las*, o que caracteriza a retomada padrão do espanhol que descrevemos anteriormente. Segundo Parrini (2013), os clíticos, incluindo os acusativos de 3ª pessoa, fazem parte da gramática nuclear dos falantes de espanhol (e, portanto, de sua Língua-I), fator que ajuda a explicar sua preferência de uso nesta língua. O apagamento do objeto, por outro lado, é uma estrutura que tem uso restrito a um determinado contexto dentro da norma culta do espanhol. Como podemos observar no exemplo de número 6, o objeto nulo é licenciado quando seu referente for [- determinado] (Palacios, 2000), como no caso do antecedente *libros*, que se refere a um conjunto qualquer de livros. Mas já foram registradas por Simões (2014) ocorrências de uso do objeto nulo em outros contextos, ainda que sejam poucos. Está disponível também no espanhol a retomada realizada por outros tipos de pronome, mas seu uso é ainda mais restrito que o objeto nulo. Neste caso aparecem mais comumente pronomes indefinidos e demonstrativos, como vemos no exemplo 7, no qual o demonstrativo *esto* retoma um antecedente que estaria expresso em uma sentença anterior.

As estratégias de relativização do PB e do espanhol

Existem pelo menos 3 ERs através das quais as orações relativas do PB podem ser realizadas. Assim como no caso das retomadas de objeto, temos uma estratégia canônica e outras consideradas vernaculares, a estratégia cortadora e a copiadora. A primeira delas, a estratégia padrão, é própria da norma culta do PB e possui duas formas, como apresentamos a seguir:

8. O homem$_i$ [que eu vi Ø$_i$]
9. O hotel$_i$ [em que ficamos Ø$_i$]

Na sentença 8, temos uma relativa padrão que tem como referente o SN *o homem*, o qual é representado dentro da sentença encaixada por uma categoria vazia Ø correferente a ele. Neste caso a categoria vazia ocupa a função de objeto direto, mas em 9, o elemento relativizado *o hotel* desempenha uma função sintática preposicionada (oblíquo) e por isso, a preposição que rege o SN relativizado é movida para a frente do pronome relativo *que*. As relativas padrão semelhantes não preposicionadas são largamente utilizadas no PB, porém diversos estudos, como Corrêa (1998), Oliveira, M. (2007) e Kennedy (2007), dentre outros, verificaram que as relativas preposicionadas são bem menos produtivas, estando restritas à contextos de formalidade, à língua escrita e à fala mais monitorada. Além disso, os três autores citados afirmam que tais estruturas não fazem parte da Língua-I de falantes de PB e só começam a ser produzidas após terem sido aprendidas via instrução formal.

As ERs vernaculares, por outro lado, fazem parte da Língua-I dos falantes de PB e são utilizadas por indivíduos de diversos níveis de escolaridade. Vejamos os seguintes exemplos:

10. A fruta$_i$ [~~de~~ que eu mais gosto Ø$_i$]
11. O homem$_i$ [que eu vi *ele*$_i$]

No exemplo 10, a oração relativa entre colchetes é realizada pela estratégia cortadora. Esta ER tem como características a presença de uma categoria vazia correferente ao elemento relativizado e a omissão da preposição *de* que o rege, por isso só ocorre em relativas preposicionadas. Em 11, por sua vez, a estratégia utilizada foi a copiadora, segundo a qual um pronome resumptivo como *ele* é utilizado dentro da relativa recuperando o referente relativizado, neste caso *o homem*. Caso a oração relativa fosse preposicionada, a preposição iria se manter em sua posição de base junto ao pronome resumptivo (*dele*, por exemplo). As estratégias cortadora e copiadora têm sido cada vez mais utilizadas e, mesmo sendo considerada uma estratégia não padrão, a estratégia cortadora tem ocorrido frequentemente na fala de indivíduos escolarizados e em contextos de maior formalidade (Kato, 1981; Tarallo, 1983; Corrêa, 1998).

O espanhol, assim como o PB, é uma das línguas que também apresentam mais de uma forma de realização das orações relativas. E, no que diz respeito à forma, as relativas do espanhol se assemelham às do PB, porém sua distribuição na língua parece ser distinta, como veremos nesta seção. Nos exemplos seguintes podemos observar todas as ERs disponíveis no espanhol, a saber: a estratégia padrão que pode ser preposicionada ou não, uma estratégia de omissão da preposição (*no pronominal*) e o uso do pronome resumptivo.

12. El diario$_i$ [que estoy leyendo Ø$_i$]
13. Las libertades$_i$ [*a las que* todo indivíduo tiene derecho Ø$_i$]
14. Se trata de uma idea$_i$ [que ayer daba vueltas sobre *ella*$_i$*]*
15. La novia$_i$, [~~*con*~~ que tiene 14 años Ø$_i$], todos son ludópatas

Nas sentenças 12 e 13, temos orações relativas entre colchetes formadas pela estratégia padrão do espanhol, em que uma categoria vazia correfente ao SN relativizado, *el diario* em 12 e *las libertades* em 13, se encontra dentro da relativa na posição de onde o SN foi movido. Apenas em 13 há a presença da preposição *a* diante do pronome relativo *que* porque a função sintática relativizada neste caso é preposicionada.

As ERs não padrão do espanhol, que vemos nos exemplos 14 e 15, têm se tornado cada vez mais frequentes nesta língua, mas estão associadas à fala coloquial, menos formal e menos monitorada, enquanto a ER padrão ainda caracteriza a variedade culta desta língua (Brucart, 1999; Cerrón-Palomino, 2011). A estratégia resumptiva pode ser encontrada hoje como uma ER produtiva em diversas variedades do espanhol, conforme verificou Cerrón-Palomino (2010), quem afirma que há vários contextos linguísticos que favorecem seu uso nesta língua. Entretanto, em um outro estudo, Cerrón-Palomino (2011) ressalta que algumas pesquisas sociolinguísticas baseadas em análise de *corpora* de entrevistas orais apresentam índices significativos de ocorrência da estratégia *no pronominal*, que poderia ser até mais produtiva que a resumptiva.

Quanto à forma, a estratégia resumptiva do espanhol recupera o SN alvo da relativização dentro da relativa por meio de um pronome resumptivo, como podemos ver no exemplo 14 em que *ella* retoma o referente *una idea*. Em espanhol é possível que o pronome resumptivo seja um pronome pleno, mas é mais co-

mum que seja um clítico. Em relativas preposicionadas como o exemplo 14 o resumptivo é acompanhado pela preposição dentro da relativa (*sobre ella*). A outra ER não canônica do espanhol, a estratégia *no pronominal* que ocorre no exemplo 15, se difere das demais por ser a única em que a preposição que rege o SN relativizado é omitida, como nas relativas cortadoras do PB. Em 15, por exemplo, a preposição *con* que rege la novia (*que tiene 14 años con la novia/con ella*) foi apagada.

Sobre a correlação entre estratégias de relativização e tipos de retomada de objeto

Ao tentar prover um modelo de uso individual das ERs do português do Brasil, Kato (1981) propõe que seria possível prever qual ER um falante utilizará dependendo do tipo de retomada de objeto preferencialmente selecionado por ele em cada contexto de produção. Haveria, neste caso, uma relação de dependência entre estes dois fenômenos linguísticos, de modo que a ocorrência de um deles implicaria na ocorrência do outro e cada par correlato caracterizaria uma das gramáticas disponíveis para os falantes de PB. A ativação de uso de cada uma destas gramáticas seria determinada por fatores extralinguísticos, como por exemplo o grau de formalidade da situação de fala. A autora propõe, a partir disso, as seguintes hipóteses implicacionais (Kato, 1981 p. 14):

Se o tipo de retomada selecionado for o apagamento, então a ER será a cortadora.
Se a retomada for por pronome tônico, então a ER será a copiadora.
Se a retomada for por clítico, então a ER será a padrão.

Após apresentar tais hipóteses, Kato (1981) afirma que é possível que esta suposta correlação entre ERs e tipos de retomada do objeto ocorra também em nível translinguístico. Por isso, propomos em nosso estudo que ela pode estar presente em outras línguas além do PB, como no espanhol.

O estudo de Kato (1981) foi revisto também por Oliveira, M. (2007), que analisou o par clítico acusativo/relativa padrão com o pronome “cujo” na produção de adolescentes falantes de PB e em fase escolar. Uma das principais contribuições desta autora se refere à sua abordagem que relacionava os conceitos de Língua-I e Língua-E às hipóteses de Kato. Para Oliveira, M. (2007), a correlação entre os tipos de retomada de objeto e ERs seria possível na medida em que os dois elementos que compõem um mesmo par correlato estejam representados ou em nível de Língua-I ou de Língua-E.

Diante dos pressupostos teóricos apresentados até aqui, propusemos os seguintes objetivos de pesquisa:

- Descrever os tipos de retomada de objeto direto e as ERs do PB e do espanhol;
- Observar a produtividade que cada ER e cada tipo de retomada apresentam nestas duas línguas;
- Verificar se a escolha do tipo de retomada de objeto mantém relação de correspondência com a escolha da ER.

Assumimos como hipóteses que há uma correlação entre ERs e tipos de retomada de objeto no PB e que também há correlação entre as ERs e tipos de retomada de objeto no espanhol, de modo que: a ER padrão está correlacionada à retomada do objeto por clíticos; a ER cortadora está correlacionada ao apagamento do objeto e a ER copiadora está correlacionada à retomada do objeto por pronome tônico.

Metodologia

A fim de atingir os objetivos propostos em nossa pesquisa, adotamos como metodologia a aplicação de um teste de produção de fala induzida de caráter off-line. O experimento foi aplicado a 24 informantes, doze falantes de português do Brasil e doze falantes de espanhol de três cidades do México (Guadalajara, Guanajuato e Cidade do México). Os informantes eram todos adultos com idades entre 20 e 50 anos aproximadamente e com nível de escolaridade alto (ensino superior concluído ou em curso). As respostas dos informantes eram inicialmente gravadas e depois transcritas.

Nosso experimento era composto por duas tarefas principais. Na primeira delas, o aplicador do teste apresentava ao informante uma história em quadrinhos e pedia que ele descrevesse o que estava vendo, narrando os fatos como se estivesse contando uma história. Esta etapa conduzia à produção de retomadas de objeto direto, pois na história havia um elemento (objeto) que aparecia repetidamente e exigia que o informante se referisse a ele diversas vezes. Terminada a descrição da história, o aplicador apresentava a segunda tarefa, na qual o informante deveria responder a uma pergunta feita sobre uma das cenas da história em quadrinhos que foi destacada ao final. Na segunda etapa, a pergunta foi formulada de modo a induzir o informante a dar uma resposta que contivesse uma oração relativa.

Foram apresentadas aos informantes 3 sequências de quadrinhos e três cenas acompanhadas de suas respectivas perguntas. Apresentamos a seguir, uma destas sequências:

Material utilizado na 1ª tarefa do experimento:

Material utilizado na 2ª tarefa do experimento:

Qual das duas piscinas tem o sinal X?

¿Cuál de las dos piscinas tiene la señal X?

No par de tarefas apresentado acima, temos como primeira tarefa a descrição de uma história sobre um menino que viu um aparelho de celular numa loja e pediu que o pai comprasse. Depois de ganhar o celular o menino mostrou ao amigo e deixou o aparelho cair numa piscina. A repetição do elemento “celular” nesta história induz à produção de retomadas de objeto direto e os verbos (as ações praticadas pelos personagens) também foram variáveis manipuladas, pois todos eles exigiam como complemento um objeto direto. A última cena desta história foi destacada e sobre ela foi feita a pergunta ao informante: qual das duas piscinas tem o sinal X? A pergunta tinha como objetivo levar o informante a diferenciar as piscinas entre si através de uma

oração relativa, por isso as piscinas eram idênticas e o único elemento que as distinguia era a ação da queda do menino. Um exemplo de resposta esperada seria "a piscina na qual o menino caiu".

Resultados e Análise dos dados

Português do Brasil

A partir da aplicação da primeira tarefa do experimento aos falantes de PB, obtivemos os seguintes resultados e seus respectivos percentuais: o apagamento do objeto foi o tipo de retomada mais produtivo nesta língua (63%), seguido da retomada por um SN, que também foi bastante produtiva (30%). O uso de clíticos foi bem mais restrito (6%) e o tipo de retomada menos produtiva foi o uso do pronome tônico (1%).

Através da análise dos dados, observamos que um contexto de fala mais controlado, como o da aplicação do experimento, foi um dos fatores que exerceu influência na produção dos falantes. Podemos afirmar que, num contexto mais monitorado, falantes de PB de nível de escolaridade alto produzem preferencialmente retomadas por apagamento do objeto. Mas esta estrutura parece competir atualmente com a retomada por repetição do SN, pois esta também se mostrou bastante produtiva. Os casos de ocorrência da retomada do objeto por clíticos podem ser explicados não somente pelo contexto de fala controlado, mas principalmente pela interferência do processo de escolarização. Este fator conduz os falantes a optarem pelo uso de clíticos sempre que decidem se adequar à norma culta, o que eles consideraram ser mais apropriado a um contexto de fala controlado como o da participação no experimento. Apenas a retomada por pronomes tônicos não se mostrou produtiva em nossos dados, mas este fato confirmou nossas expectativas iniciais de que falantes de PB com maior escolaridade tendem a evitar este tipo de retomada em contextos mais controlados.

Com relação às ERs do PB, obtivemos resultados que também foram ao encontro das nossas expectativas baseadas nos estudos que consultamos. A estratégia cortadora teve o maior número de ocorrências (47%), mas este resultado não a deixou muito distante da estratégia padrão, que foi a segunda mais selecionada com um percentual de 40%. A estratégia menos selecionada foi a copiadora (13%).

O nível de escolarização dos falantes, assim como seu maior grau de monitoramento de fala durante o teste foram, novamente, fatores que influenciaram os índices de seleção das ERs. Apesar de a estratégia padrão não ter sido a mais produtiva, ela ocorreu em quantidade significativa nos dados, o que atribuímos ao fato de que falantes mais escolarizados optam por utilizar esta ER quando estão diante de um contexto de fala que pressupõe o uso da norma culta da língua. O que parece restringir sua produção, no entanto, é a dificuldade de processamento que esta ER oferece por ser uma estrutura aprendida somente após vários anos de exposição aos falantes por meio do ensino escolar.

Os mesmos fatores que favoreceram o uso da relativa padrão podem estar relacionados também com a alta produtividade da estratégia cortadora, que é uma ER não padrão do PB. Quanto à sua forma, as cortadoras se assemelham bastante às relativas padrão não-preposicionadas, que são largamente utilizadas no PB em diversos contextos. Por isso, a ER cortadora se tornou menos estigmatizada no PB, o que também facilitou a ampliação de seu uso na produção oral de falantes mais escolarizados até mesmo num registro mais formal.

A estratégia copiadora, por outro lado, é uma ER mais marcada no PB e isso contribuiu para restringir seu uso entre os participantes de nosso experimento.

Espanhol do México

No que diz respeito aos tipos de retomada do objeto direto anafórico, os resultados da aplicação do experimento aos falantes de espanhol do México revelaram a preferência destes falantes pela retomada por clíticos, que foi predominante nos dados com 94% de ocorrências. A única estratégia alternativa a esta foi a retomada por repetição do SN (6%).

Em primeiro lugar, destacamos que não foram encontradas diferenças entre as três regiões de origem dos informantes (Guadalajara, Guanajuato e Cidade do México) com relação ao tipo de retomada selecionado, ou seja, os clíticos são os mais utilizados nestas três cidades. O mesmo pode ser dito com relação à retomada por SN. Em segundo lugar, o baixo índice de retomadas por SN parece indicar que este tipo de retomada ainda não é uma estrutura que concorre fortemente com o uso de clíticos. Estes últimos constituem o tipo de retomada cuja predominância no espanhol do México ocorre independentemente do grau de escolaridade dos falantes e do grau de formalidade do contexto de fala.

Após a aplicação da segunda tarefa do experimento aos falantes de espanhol do México tivemos o seguinte resultado: todas as relativas produzidas foram realizadas através da estratégia padrão. Este resultado, no entanto, foi obtido a partir de um número reduzido de relativas produzidas nesta etapa do teste (6 ocorrências), por isso optamos por analisar também as relativas que apareceram nas descrições das histórias em quadrinhos. Nesta segunda análise, encontramos 5 orações relativas, mas dentro deste grupo a variedade de ERs foi maior: 1 relativa padrão, 2 ocorrências da estratégia resumptiva e 2 ocorrências da estratégia *no pronominal*. Sendo assim, no quantitativo total das ERs do espanhol tivemos a estratégia padrão como mais produtiva, porém ela concorre com a significativa ocorrência das estratégias não-padrão.

A partir da análise dos dados, propomos que o alto monitoramento de fala dos informantes na realização da segunda tarefa do experimento seja um fator que motivou o uso exclusivo da ER padrão do espanhol. Para sustentar tal afirmação, nos baseamos no contraste que se pode observar nas relativas encontradas nas descrições dos quadrinhos. Acreditamos que nesta primeira tarefa o monitoramento da fala tenha sido um pouco menor com relação à produção das orações relativas e por isso houve o uso significativo de ERs não padrão do espanhol (estratégia *no pronominal* e uso do pronome resumptivo). Ademais, consideramos que, assim como no PB, a dificuldade de processamento que as relativas padrão preposicionadas oferecem em espanhol parece inibir seu uso quando o contexto de fala é menos controlado, conforme afirmaram alguns autores que se dedicaram ao estudo das relativas não-padrão (Cerrón-Palomino, 2011; Brucart, 1999).

O grau de escolaridade dos falantes de espanhol também foi um fator que parece ter favorecido a seleção da estratégia padrão, já que esta é a ER à qual os falantes foram expostos durante vários anos de escolarização e que é considerada a mais adequada aos contextos de fala formais em língua espanhola.

Conclusões

De acordo com o exposto no início deste estudo, um de nossos principais objetivos era verificar se a escolha de um tipo de retomada de objeto estava correlacionada com a escolha de uma determinada ER. Assumindo como hipótese que esta correlação de fato ocorreria, analisamos e descrevemos dados do PB e do espanhol, a partir dos quais obtivemos resultados distintos quanto à presença da correlação nestas línguas.

A hipótese da correlação entre as ERs e os tipos de retomada de objeto foi confirmada no PB para o par correlato ER cortadora/apagamento, pois estas duas estruturas pertencem à Língua-I de falantes de PB e já fazem parte da fala de indivíduos escolarizados mesmo em contextos formais. Afirmamos que este par corre-

lato faz parte da Língua-I dos falantes de PB porque são adquiridas por eles naturalmente durante o processo de aquisição linguística.

Identificamos a ocorrência da correlação também entre o par estratégia padrão/retomada por clíticos, mas neste caso os dois elementos que constituem o par estariam em nível de Língua-E no PB porque são estruturas linguísticas aprendidas através do processo de escolarização. Além disso, este par correlato parece caracterizar uma fala ainda mais monitorada e formal do que aquela em que os falantes preferem utilizar a estratégia cortadora e o apagamento. Não foi possível identificar em nossos dados a existência de correlação entre a ER copiadora e a retomada por pronome tônico devido à falta de dados suficientes sobre dois elementos.

Os dados do espanhol do México, por outro lado, nos revelaram um quadro diferente do que foi visto no PB. Nesta língua, a hipótese da correlação entre o par ER padrão/retomada por clíticos foi refutada. Se por um lado a ER padrão parece estar mais associada a contextos de fala mais controlados, por outro observamos que a retomada por clíticos é a estratégia predominante em diferentes registros de fala. Este tipo de retomada caracteriza não só a produção monitorada e formal dos falantes de espanhol como também a fala coloquial e espontânea. A quebra da correlação entre ER padrão/retomada por clíticos no espanhol do México também se deve ao fato de que os clíticos são estruturas próprias da Língua-I dos falantes, mas a ER padrão pertence à Língua-E.

Não foi possível identificar relação de correspondência entre a estratégia *no pronominal* e o apagamento do objeto, como foi visto no PB, porque o apagamento do objeto não é um tipo de retomada produtiva na variedade do espanhol que analisamos.

Finalmente, pudemos concluir a partir de nosso estudo que a correlação entre tipos de retomada de objeto direto anafórico e ERs não ocorre da mesma forma no PB e no espanhol do México, muito provavelmente por causa da diferente distribuição que estes dois fenômenos linguísticos apresentam nestas línguas.

Referências bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. 2ª ed. Madrid, 2000.

BRUCART, José María. La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. In: Bosque, Ignacio and Demonte, Violeta (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* , vol. 1.: Sintaxis básica de las clases de palabras. Madrid: Espasa, 395-523, 1999.

CERRÓN-PALOMINO, A. *Adding and subtracting alternation: resumption and prepositional phrase chopping in spanish relative clauses*. Tese de doutorado, Faculty of the USC Graduate School University of Southern California, Califórnia, 2010.

_____. *Simplicidad y claridad estructurales: la producción de cláusulas relativas em español*. Lexis, vol. XXXV (1), Arizona State University, 2011.

CHOMSKY, N. Knowledge of Language as a Focus of Inquiry. In: *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Greenwood Publishing Group, 1986.

CORRÊA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado, UNICAMP, São Paulo, 1998.

GALVES, C. Pronomes e categorias vazias em Português do Brasil. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: Unicamp/IEL, 7, p. 107-136, 1984.

KATO, M. Orações relativas: variação universal e variação individual no português. In: Estudos linguísticos V, PUC, São Paulo, 1981.

_____. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et alii (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005, p. 131-145.

KENEDY, E. *A antinaturalidade de pied-piping em orações relativas*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MARAFONI, R. L. *A Distribuição do Objeto Nulo no Português Europeu e no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ / FL, 2010.

OLIVEIRA, M. Estratégias de relativização e tipologia anafórica: um caso de aprendizagem formal. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Sintaxe e aquisição*. Campinas: Unicamp, 2007.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

PALACIOS, A. *El sistema pronominal del español paraguayo: Un caso de contacto de lenguas*. Universidad Autónoma de Madrid, 2000.

PARRINI, C. F. A retomada de complementos verbais no espanhol madrileno: um estudo comparativo entre as falas infantil e adulta. In: Gisele de Carvalho, Décio Rocha e Zinda Vasconcellos. (Org.). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (7). 1. ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras UERJ, 2013, v. 1, p. 172-185.

SIMÕES, A. M. A expressão do objeto pronominal acusativo nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu. *XVII Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina* (ALFAL 2014), João Pessoa: s. ed, 2014.

TARALLO, F. L. *Relativization strategies in brazilian portuguese*. Tese de doutorado, 1983.

REFLEXÕES SOBRE OS LETRAMENTOS CRÍTICOS: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA[1]

5

Emily de Carvalho Pinto
UFSCar

Introdução

As sociedades sofreram grandes mudanças que podem ser compreendidas a partir do movimento intitulado pós-modernismo. Uma das características desse movimento – que nos auxilia a compreender as mudanças da vida contemporânea – é a globalização, pontuada por Hall (2006, p. 67) como "aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, (...) mais interconectado". A noção espaço-tempo é afetada por conta da conexão ser cada vez mais veloz, ou seja, com a difusão das novas tecnologias e das novas mídias, as distâncias estão menores e as informações chegam rapidamente a qualquer parte do mundo. As mudanças sociais, políticas, históricas, culturais afetaram também a identidade do sujeito pós-moderno que, ao se deparar com meios de comunicação diferentes e interligados, tem suas identidades incompletas e fragmentadas.

As características levantadas anteriormente não podem ser ignoradas pelos teóricos em educação, uma vez que elas estão intimamente ligadas à cultura e contribuem para compreendermos a construção dos sujeitos. O mundo em que vivemos espera que as pessoas "saibam guiar suas próprias aprendizagens (...) que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade" (ROJO, 2012, p. 27). Para atender a esta demanda, a educação busca promover mais com o "significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade" (GADOTTI, 1993, p. 312). Também faz-se necessário, segundo o autor citado, ensinar a partir do conceito-chave *equidade,* ou seja, buscar a igualdade de direitos sem excluir a diferença. A escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas, outras identidades – estas também em permanente construção – e outras maneiras de olhar o mundo, além da dele. A língua estrangeira também tem o papel de auxiliar os jovens alunos, eles conhecerão não só a diversidade da língua estudada, como também encontrarão na diversidade a sua constituição como sujeitos.

Podemos observar que nas políticas nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (EM) – OCEM (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006; SOUZA; MONTE MOR, 2006), também encontramos a proposta de auxiliar na construção do aluno-cidadão crítico que seja sensível à heterogeneidade e às diferenças nas diversas áreas do conhecimento. As línguas estrangeiras também possuem o papel de desenvolver a "consciência social, criatividade, mente aberta para

1 Este trabalho é resultado de parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos com fomento da CAPES.

novos conhecimentos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (SOUZA; MONTE MOR, 2006, p. 90).

Desenho da pesquisa

A pesquisa de mestrado foi desenvolvida no Centro de Estudos de Línguas (CEL)[2], na cidade de Pirassununga, interior do Estado de SP. Foi orientada pelo paradigma qualitativo, uma vez que, o ambiente de coleta era bastante complexo por envolver alunos, professores, currículos, sistema educacional, direção, pais, etc. Além disso, buscamos interpretar os significados que os sujeitos dão a ele, portanto, os dados coletados orientam mais para a descoberta, possuindo um caráter exploratório, expansionista, descritivo e intuitivo.

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, neste trabalho encontram-se características da **pesquisa-ação** (VIANA, 2007; BURNS, 1999, 2010). Este tipo de pesquisa visa romper com a ordem estabelecida de que professores ensinam e pesquisadores produzem conhecimento. Dessa forma, subverte tal ordem e propõe um movimento no qual o professor se torna pesquisador da própria prática. Nesse sentido, o professor deixa de apenas consumir teorias e passa também a produzi-las, adquirindo *status* de pesquisador. Esse movimento só foi possível porque houve uma quebra de paradigmas, decorrente do pós-modernismo, que trouxe a incerteza e a incompletude.

Há diversos autores que propuseram modelos de pesquisa-ação e não se chegou a um consenso. Optamos por seguir o modelo modificado por Burns (2010) (planejamento, ação, observação e reflexão). Sendo assim, o *planejamento* se deu a partir de inquietações da professora-pesquisadora (PP) e da formulação de estratégias para solucioná-la. Partiu-se para a segunda fase do modelo, a *ação*, e, pensando na problematização, três unidades didáticas foram elaboradas e executadas ao longo de um semestre. Durante a execução das atividades, ocorreu também a *observação*, e os dados foram coletados mediante a gravação de áudio, diário, questionário e ficha de autoavaliação. Neste momento, a PP precisou estar atenta para balancear a coleta de dados e o ensino. A última parte é a análise dos dados coletados e a avaliação dos efeitos causados nos sujeitos decorrente da ação destas unidades, ou seja, momento de *reflexão.*

Como citado anteriormente, a pesquisa foi realizada no contexto do CEL, no qual, eram ministradas aulas de língua espanhola e língua inglesa, sendo esta última destinada exclusivamente aos alunos do Ensino Médio (EM) com duração de um ano, enquanto a primeira é ofertada aos alunos do Ensino Fundamental (EF) II e do EM, podendo matricular-se alunos de outras escolas estaduais da cidade.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 23 alunos matriculados em escolas públicas regulares no EF e no EM. A turma A era composta de 17 alunos, sendo 8 alunos do EF (9º ano) e 9 alunos do EM. A turma B era formada por 6 alunos, todos do EF (7º e 8º anos). Além disso, a professora responsável pelas aulas de língua espanhola também participava da pesquisa e atuava também como pesquisadora, tendo o papel duplo de professora-pesquisadora.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário inicial dos alunos, fichas de autoavaliação, diário reflexivo e gravação das aulas. Dessa forma, começamos com a aplicação do questionário inicial para poder traçar o perfil e os interesses dos alunos. Os instrumentos utilizados na sequência foram a gravação em áudio e o diário de bordo, uma vez que precisávamos gravar as aulas para posteriormente

2 O Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um projeto do Estado de São Paulo que oferece cursos gratuitos de idiomas (espanhol, italiano, alemão, francês, japonês e inglês) a alunos matriculados na rede estadual. Segundo os dados levantados por Balestrini (2015), o CEL surgiu em 1987, com o objetivo de ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes da rede pública.

observá-las e o diário para ter alguns apontamentos da PP. Por último, ao fim de cada unidade, uma ficha de autoavaliação foi entregue aos alunos para que respondessem as perguntas sobre as atividades. Fez-se necessário o uso destes instrumentos porque desejava-se analisar o processo que envolve a prática de ensino-aprendizagem. Além disso, a variedade de instrumentos selecionados tinha por objetivo produzir diferentes informações sob diversas perspectivas, possibilitando a triangulação de dados.

As unidades didáticas foram elaboradas para serem trabalhadas durante o curso de língua espanhola no CEL para alunos do EF e EM. Após traçar o perfil e os interesses dos participantes e observar a preferência em comum pelos temas, optamos por desenvolver a mesma unidade didática nas duas turmas, ainda que se encontrassem em níveis diferentes. Além disso, as unidades didáticas foram elaboradas no decorrer do semestre, de acordo com a reação e os *feedbacks* dos alunos. Sendo assim, os temas desenvolvidos foram: "mochilão na América Latina", 'o uso da tecnologia na atualidade" e "os padrões de beleza. É preciso salientar que nem todas as atividades são de autoria própria e buscamos outros trabalhos que pudessem complementar o nosso. Encontramos na dissertação de mestrado de Garcia-De-Stefani (2010), intitulada *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*, auxílio para a execução das atividades com o filme *Diários de Motocicleta,* da unidade didática 01. Compreendemos que a atividade desenvolvida por Garcia-De-Stefani (2010) tinha como público-alvo pessoas adultas e, por este motivo, realizamos a seleção de perguntas para cumpri com o objetivo desta pesquisa. Além disso, as atividades desenvolvidas por Ciofi (2013), em seu TCC intitulado *O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE*, foram a base para atividades da unidade 03, visto que o tema de seu material é o mesmo da unidade e parte das atividades (capas de revistas e o seriado *Los simuladores*) de Ciofi foram utilizados.

Além disso, para a elaboração das unidades didáticas que serviram de base para as aulas analisadas nesta pesquisa utilizamos as reflexões e contribuições de Janks (2012, 2013), Janks e Vazquez (2011), Monte Mór (2008, 2014, 2015), Baptista (2010), Jordão (2010, 2014) e Duboc (2012, 2014).

A primeira unidade didática tinha como objetivo a construção de um "mochilão" pela América Latina. Para que os alunos construíssem a ideia desse tipo de viagem, assistiram ao filme *Diários de Motocicleta* e fizeram algumas atividades para compreender a importância da viagem e as mudanças em decorrência desta na vida de Che Guevara, além de discutir os problemas sociais presentes no enredo. Pesquisamos também sobre a vida de Che Guevara e a ressignificação do seu papel na atualidade, trabalhando a música *Mc Guevara o Che Donald's.* Em seguida, discutimos sobre a ideia de "mochilão", contrapondo com as viagens realizadas por meio de pacotes turísticos vendidos antes da viagem, Os alunos pesquisaram sobre os países que gostariam de conhecer e elaboraram um roteiro de viagem para ser apresentado em sala. Tal roteiro foi elaborado em duplas/trios e com o auxílio da PP que ensinou a elaborar slides e a acessar sites pertinentes à pesquisa dos alunos.

A unidade seguinte foi sobre o uso das novas tecnologias, e buscamos estabelecer a compreensão dos usos de redes sociais e dos aparelhos tecnológicos com as relações pessoais e familiares. Para tanto, construímos os significados de algumas novas tecnologias a partir do conhecimento que os alunos possuíam sobre os aparelhos tecnológicos e as redes sociais. Por meio de fotos de pessoas utilizando as redes sociais em ambientes públicos e do curta-metragem *La familia tecnológica* os alunos discutiram sobre novos tipos de relações que estão se estabelecendo. Com textos e notícias, os alunos foram levados a observar qual tipo de perfil dos novos usuários de Internet, além das vantagens e desvantagens de seu uso. Como proposta final, os alunos escreveram uma notícia sobre o *cyberbullying,* tema frequente entre os alunos desta faixa etária.

A última atividade foi sobre *O padrão de beleza*, que tinha como objetivo observar os padrões de

beleza estabelecidos pela sociedade contemporânea. Sendo assim, levamos algumas capas de revistas para que os alunos refletissem quais pessoas estavam sendo representadas e como poderíamos alcançar estes padrões. Em seguida, levamos a mesma foto trabalhada no *photoshop* para discutir sobre o conceito de beleza e apontar que este é bastante relativo. Além disso, os alunos assistiram ao seriado *Los simuladores* e o curta-metragem *La suerte de la fea a la bonita no le importa* e leram a carta intitulada *Este verano qué quieres ser: ¿ballena o sirena?* para refletir sobre a insatisfação das pessoas em relação ao próprio corpo causado pela mídia e pela indústria de beleza.

Definições sobre Letramentos Críticos

A perspectiva dos Letramentos Críticos começou a ser pensado na década de 1960 e teve como contribuições a Teoria da Leitura Crítica e a pedagogia de Paulo Freire, no entanto, difere de ambas. Da primeira porque entende que o leitor compreende o significado "correto" do texto através da sua decodificação. Os Letramentos Críticos expandem o trabalho de decodificação dos sentidos e o leitor entende que o sentido não está dado e deve ser sempre contestado e construído a partir das suas próprias experiências. Distingue-se da segunda porque não compartilha da agenda revolucionária freiriana, sobretudo da pedagogia do oprimido, que tem como principal objetivo fazer "da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação (Freire, 2011, p. 43).

Sendo assim, aqui compreendemos que os Letramentos Críticos estão mais interessados em problematizar as questões que possam emergir no ambiente escolar. Nos seus objetivos educacionais busca:

> (...) o desenvolvimento de habilidades que capacitem o leitor a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2012, p. 83).

O leitor deve ser crítico ao ler os textos para que perceba a existência de uma construção social, não esquecendo que o significado é construído também pela sua própria visão e experiência. Esta abordagem reconhece as muitas vozes que os aprendizes levam para a sala de aula e, sendo assim, eles são vistos como agentes participantes.

Os Letramentos Críticos na escola pública devem estar voltados a possibilitar que o aprendiz se forme um cidadão crítico, agente da transformação social, criativo e com mente aberta. Vale ressaltar que todas as disciplinas devem dar elementos ao aprendiz para que este perceba e entenda o mundo que está a sua volta. Sendo assim, o papel das línguas estrangeiras não é diferente, pois é no contato com a diversidade da língua estudada que o sujeito reconhecerá as diferenças e encontrará sua constituição. É importante que o aprendizado da língua estrangeira conduza, "o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui" (GONZÁLEZ, 2011, p. 146).

Assim, o que se deseja nos Letramentos Críticos, segundo Baptista (2010), é que o aprendiz questione as ideologias presentes no material didático, na instituição, no professor; que ele se entenda como sujeito e seja conduzido a uma visão emancipadora que possa leva-lo a uma possível ação social; e que tenha ferramentas para problematizar as relações de sentidos presentes no texto e que, dessa forma, possa construir suas próprias leituras. Todos esses objetivos visam desenvolver a agência no aprendiz para que ele participe da sociedade como um agente social crítico, que possa se transformar em autor da sua própria história, que

seja incluído no mundo e, sobretudo, que tenha acesso ao mundo pelas diferentes modalidades, como dito anteriormente.

Há dois conceitos-chave que aparecem frequentemente na literatura de Letramentos Críticos: criticidade e agência. O primeiro conceito não está atrelado à crítica que resulta dos conhecimentos e dos estudos fornecidos por especialistas (de arte, de música, de cinema, por exemplo). Isso porque nos estudos sobre letramentos, a questão da crítica é revisitada e renovada, pois a relaciona à linguagem como sendo uma prática social, ou seja, os sentidos são construídos socialmente e as interpretações podem ser descontruídas e reconstruídas pelo leitor. Sendo assim, ser crítico é ser "capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência" (FARACO e TEZZA, 2001 *apud* MONTE MÓR, 2015, p. 38). Outra discussão sobre criticidade é apontada por Ricoeur (1977 *apud* Monte Mór, 2015) que apresenta a origem no termo na palavra crise. A ligação entre *crise-crítica* "tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio, ou o rompimento e abertura do que ele denomina círculo interpretativo" (MONTE MÓR, 2015, p. 39). Sendo assim, ao romper com o padrão tradicional e gerar crise nos sentidos e nas visões de mundo, as certezas são desestabilizadas e abre-se espaço para a construção crítica.

Dessa maneira, para que o sujeito seja crítico, uma das habilidades a ser adquirida é entender que o sentido do texto está aberto e pronto para ser reconstruído por ele. A maneira como o sentido era dado- pela relação do autor/texto – sofre mudanças, pois agora a relação é entre autor/texto/leitor/visual/sonoro (SOUZA; MONTE MÓR, 2006). É importante que o leitor tome decisões e faça escolhas conscientes, além de refletir de forma crítica sua posição na sociedade, tornando-se um cidadão capaz de realizar uma transformação social.

Essa forma de agir está ligada a outro conceito-chave, a agência, que é um agir responsável do sujeito no mundo. É também determinada pela diferença e pelo conflito e, conforme Jordão explica, este agir é mais amplo do que a ação, porque:

> (...) não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

O professor tem o papel de propor questões pertinentes que levem o aluno a pensar, sendo também um *articulador de muitas vozes* (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006) uma vez que colocará a diversidade da língua em cena, expondo o aluno a diferentes textos e modos de ler e construir sentidos. Frente a isso, Duboc (2012) pontua, em sua tese de doutorado, que o professor não precisa levar um tema polêmico para que seja discutido. No entanto, ela entende que o Letramento Crítico, é antes uma *atitude* diante das *brechas* que emergem a todo momento na sala de aula. Nesse sentido, é importante que o professor esteja atento a estas questões e que possibilite ao aprendiz a sensação de estranhamento frente a temas que possam lhes parecer comum, como por exemplo, as datas comemorativas, as comidas típicas, etc. Para compreender os conceitos citados acima, Foucault (1984, *apud* DUBOC, 2012, p. 92) entende a crítica como *atitude* que, por sua vez, "busca compreender historicamente as verdades das coisas, em detrimento da crítica da razão moderna, que busca encontrar a verdade das coisas".

Por sua vez, o conceito *brecha* é visto como as oportunidades que surgem na prática pedagógica: "momento em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de 'encontros com as diferenças' com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes" (DUBOC, 2012, p. 94). É importante também compreender que este conceito está relacionado a perturbar e interromper algo estável, homogêneo e conhecido para que o aluno suspeite de que nem tudo o que lê, vê e ouve é da mesma maneira que outras pessoas. Ao fazermos esses questionamentos "estamos automaticamente incluindo em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, as quais constituem importantes premissas das teorias pós-modernas" (Duboc, 2014, p. 217). Sendo assim, o professor poderá encontrar as brechas para debater ou problematizar a língua e a cultura nos enunciados desenvolvidos durante as aulas, sendo que a percepção dessas brechas dependerá do professor, pois não se espera que haja um planejamento que gere necessariamente as brechas, apesar de que, o planejamento das aulas poderá favorecer a sua aparição. Duboc (2012, p. 94-95) estabelece a metáfora da:

> (...) a atitude como o combustível e a brecha como o comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico.

Vale lembrar que nesta perspectiva os professores e os alunos são reconhecidos e há oportunidade para que tragam seus conhecimentos que, por sua vez, são legítimos. Eles são vistos como participantes do mundo e capazes de transformá-lo. É importante trazer à cena e valorizar os conhecimentos dos alunos para ampliar as formas de interpretação e de construção dos sentidos.

Além disso, é necessário pensar que as várias modalidades de linguagem – a leitura, a comunicação oral e a prática escrita – deverão ser vistas de forma integrada. A base deste ensino é focada em uma série de relações entre leitores, escritores, textos e culturas; forma e significado; leitura e escrita.

Escolhemos esta teoria como base da pesquisa entender que a escola tem o papel de auxiliar os alunos a se tornarem cidadãos-críticos com participação e agência no mundo. Concordamos com Souza (2011), que aponta que quando o aluno consegue perceber e valorizar a heterogeneidade de conhecimentos, perspectivas e sentidos, formam-se sujeitos menos violentos e preconceituosos. Sendo assim, entendemos que a criticidade é construída quando o aluno entende as relações de sentido dos textos, consegue dar um novo sentido a partir de suas experiências ou é exposto a outras visões e maneiras de significar.

Estratégias utilizadas pela PP

A partir dos dados obtidos, pudemos observar, que a PP utiliza quatros estratégias para desenvolver a teoria dos Letramentos Críticos, são elas: a) preparação do material didático; b) percepção das brechas; c) atitude curricular e d) desenvolvimento da autonomia/agência.

Sendo assim, a primeira estratégia, diz respeito à preparação do material didático que foi elaborado de acordo com o perfil, os interesses e as necessidades dos alunos. Vale ressaltar, mais uma vez, que o agenciamento crítico não está presente nos materiais didáticos, apesar do material poder favorece-lo, mas sim na postura do professor em encontrar as brechas no processo de ensino, utilizando material preparado por ele

ou fornecido pela instituição, por exemplo. Além disso, o professor não precisa tratar de assuntos polêmicos para auxiliar o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Dessa forma, buscamos desenvolver os temas de interesse dos participantes e que estivessem próximos às suas realidades e atividades adequadas ao perfil destes sujeitos.

A estratégia seguinte está relacionada às brechas que emergem a todo momento na sala de aula. No entanto, para que elas sejam percebidas, o professor precisa compreender que existem poder e dominância em qualquer ensino e reforçá-los criaria mais desigualdade social e, acrescento aqui, preconceitos e violências relacionadas às questões de gêneros, etnias e classes sociais. As brechas estão relacionadas não somente aos movimentos feministas, aos direitos gays e aos movimentos antirracistas, mas também a temas que aparentemente são comuns e carregam consigo estereótipos, como por exemplo, as datas comemorativas, comidas típicas, etc. Dessa forma, verificamos que as brechas surgiram de diferentes perspectivas: da fala dos participantes, da suposição da PP e do próprio material didático. Dentro das brechas encontramos discursos hegemônicos, violentos e preconceituosos, além de alguns fazerem parte do senso comum – saber ingênuo (Freire, 2005 *apud* Souza, 2011). Verificamos também que as brechas não foram aproveitadas como esperado, pois os participantes e a PP ainda estão, de alguma maneira, ligados à educação tradicional em que o professor é visto como centro do processo, ou seja, é ele o detentor do conhecimento e os alunos só são capazes de trilhar o caminho indicado pelo professor. Compreendemos que a postura da PP colabora para isso, pois muitas vezes impõe e dá sua opinião sobre os assuntos discutidos sem dar espaço para os participantes ou podando-os, pois em lugar de perguntas provocadoras, apresenta asserções. Esta concepção não é possível dentro da perspectiva dos Letramentos Críticos, pois esta tem como objetivo fazer com que os alunos questionem as ideologias presentes no material didático, na instituição, no professor e que se entenda como sujeito, trazendo suas experiências para o ato de ler e construir significado, tornando-se agentes do processo discursivo.

As brechas só são aproveitadas quando entram em combustão e, para que isso ocorra, necessita da atitude curricular (Duboc, 2012) do professor. O professor, conforme trazido por Kleiman (2005), precisaria ser letrado e ter a consciência que seu trabalho é também político. Verificamos, a partir das análises dos dados, que há momentos em que a PP possui tal atitude frente às brechas que surgem na sala de aula. Além disso, pudemos perceber que ela se dá três formas diferentes: questionamento, imposição e exemplos. Algumas atitudes da PP são permeadas de questionamentos, a fim de fazer com que os participantes reflitam e sustentem suas opiniões e visões. Observamos aqui que a concepção de criticidade que a PP possui está ligada à noção tradicional em que o sujeito, para ser crítico, precisa de uma opinião formada, fechada e com argumentos consistentes, ignorando que é no estranhamento e na desconstrução que se desenvolve a criticidade.

Outra característica da atitude curricular desta PP é a imposição de sua opinião, na tentativa de fazer com que os sujeitos envolvidos mudem suas maneiras de ver o mundo, ou seja, notamos que, mesmo ao tentar questionar os participantes, expõe sua visão. Esta estratégia não foi muito bem avaliada pelos participantes e observamos algumas vezes que a PP precisa reforçar o papel que assumiu – o de provocadora – e esclarecer que não é a detentora da verdade e do saber. E, por último, em outros momentos, a PP utiliza alguns exemplos próximos à realidade destes participantes, para auxilia-los a pensar a partir de outras perspectivas.

A estratégia da atitude curricular é importante, uma vez que, na perspectiva dos Letramentos Críticos, o professor é o articulador de muitas vozes, visto que é ele quem colocará a diversidade da língua em cena, expondo os aprendizes a diferentes textos, visões, discursos e modos de ler e de construir sentido. Entendemos que os meios assumidos pela PP, não foram os mais adequados ou bem avaliados pelos participantes desta

pesquisa. Sendo assim, uma maneira que poderia ter auxiliado é o direcionamento das questões aos demais participantes para que estes pudessem também compartilhar suas opiniões, auxiliando na desconstrução, no desenvolvimento da criticidade e no aprender a se ouvir escutando o outro e as outras vozes.

A última estratégia – uma das mais desafiadoras – é auxiliar no desenvolvimento da agência dos participantes que, conforme Jordão (2010), é mais amplo que simplesmente a ação, pois, é um agir no processo discursivo de construção de sentido. Dessa forma, observamos, na análise de dados, que a autonomia não foi encorajada pela PP, sendo evidenciado em suas falas. Além disso, como discutido anteriormente, a promoção da autonomia pode ocorrer ao serem fornecidas oportunidades aos aprendizes para que levem à sala de aula seus próprios tópicos e materiais para discussão. Verificamos que esta oportunidade de encontrar conteúdos para serem abordadas em aula não ocorreu, apesar do questionário traçando os interesses. A PP poderia, por exemplo, ter encorajado os participantes a assumir sua aprendizagem. Sobre a agência, os participantes desenvolvem a criticidade, na medida que desconstroem e estranham alguns discursos hegemônicos, no entanto, não sinalizam a construção de sentido e de representações no processo discursivo.

Observamos que os participantes desta pesquisa não avaliaram positivamente a abordagem utilizada pela PP, uma vez que, segundo os dados, fica evidente a existência de alguns embates, sobretudo com o material utilizado, a concepção de língua e a condução das aulas. Houve enfrentamento também entre a concepção de língua, pois os participantes entendiam a língua a partir de uma concepção estruturalista, visto que reduziam a língua ao vocabulário aprendido das unidades estudadas. Na perspectiva dos Letramentos Críticos, no entanto, a língua é discurso, "espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e do mundo" (Jordão, 2015, p. 73) e os sentidos são construídos na cultura e na sociedade.

A postura da PP durante a condução das aulas também foi vista de maneira conflituosa porque ela expõe sua opinião, algumas vezes de maneira impositiva, e não abre espaço para que os alunos se expressem e opinem a partir de suas experiências e seus conhecimentos. Assim, os participantes silenciam e não lhes é dada a oportunidade de atribuir sentidos coletivamente. Sendo assim, estas são as estratégias encontradas pela PP para desenvolver os Letramentos Críticos com estudantes de língua estrangeira – o espanhol – em uma escola pública e as percepções que tivemos a partir dos dados selecionados obtidos através dos diferentes instrumentos de coleta de dados sobre a reação dos estudantes que participaram da pesquisa.

Por fim, averiguamos que a PP também passa pelo processo de desconstrução da própria prática docente, da concepção de ensino e da noção de criticidade. Podemos afirmar que esse movimento só foi possível, uma vez que ela se preocupou com questões da sua prática docente e, assim, assumiu também o papel de pesquisadora, desenvolvendo ao longo desta pesquisa, segundo Abrahão (2009), uma abordagem crítica e reflexiva que permitiu a auto-observação, a autoanálise e autoavaliação de suas práticas docentes, visando questionamentos e mudanças.

Considerações finais

Vimos que as discussões levantadas pelos Letramentos Críticos são necessárias para que possamos desenvolver nos alunos uma atitude crítica com relação ao mundo que vivemos. É importante, como dito anteriormente, que o aluno possa questionar, estranhar e descontruir as construções de sentido e os discursos do professor, da instituição, dos colegas e dos materiais didáticos. O professor, por outro lado, precisa desenvolver a estratégia da atitude curricular frente às brechas surgidas na sala de aula. Vale ressaltar que, por buscar uma prática reflexiva, a professora-pesquisadora também passou por um processo de desconstrução

da própria prática docente e da noção de criticidade.

Referências

BALESTRINI, D. C. S. *Centro de Estudos de Línguas (CEL)*: A abordagem presente na prática docente na consolidação do curso de inglês. São Carlos: UFSCar, 2015, 203 p.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: *Espanhol*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119 – 136.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BURNS, A. *Doing Action Research in English Language Teaching*: a guide for practionaries. New York: Routledge, 2010.

_____. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Nova York: Cambridge University Press, 1999.

CARVALHO, E. P. *Reflexões a partir da perspectiva dos Letramentos Críticos*: a experiência em aulas de língua espanhola no CEL-SP. São Carlos: UFSCar, 2016, 219p.

CIOFI, F. A. *O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE*. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular*: Letramento Crítico nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas. In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R. F. *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

ERES FERNÁNDEZ, G.; GONZÁLEZ, N. T. M. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira – Espanhol.* In: Brasil. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1, p. 125 – 164.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA-DE-STEFANI, V. C. *O cinema na aula de língua estrangeira*: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010, 238 f.

GONZÁLEZ, N.M. Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (Org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011, p. 131-151.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Educational Inquiry*, South Africa, v. 4, n. 1, jun. 2013. Disponível em: <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/download/22071/28807>. Acesso em: 03 de nov. 2014.

_____. The importance of critical literacy. *English Teaching*: Practice and Critique, New Zealand, v. 11, n. 1, maio 2012. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2014.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras* (Online), v. 26, p. 427-442, 2010.

_____. Birds of diferente feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R. F. *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 195-207.

MONTE MOR. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. *Periódicos Científicos Unilasalle.* Canoas – RS, v. 8, n. 1/2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/viewFile/703/534>. Acesso em: 08 mar. 2015

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. *Polifonia*, v. 21, p. 234-253, 2014.

_____. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In.: TONELLI, J. R. A; BRUNO, F. A. T. C. *Ensino-Aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil*: práticas, desafios e perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 21-41.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In.: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 69-90.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOUZA, L. M. T.; "Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, s/p. Disponível em: <https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 15 dez. 2015.

SOUZA, L. M. T.; MONTE MOR. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Línguas Estrangeiras. In: Brasil. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1, p. 85-124.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. *A Linguística Aplicada*: Múltiplos Olhares. Brasília: UNB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 233-252.

A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA PARA O APRENDIZADO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB UMA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

6

Gabriela Beatriz Moura Ferro Bandeira de Souza
IFSP (Câmpus Sorocaba)

Introdução

> Numa sociedade em que as necessidades básicas do cidadão não são atendidas, os livros são um alimento pobre; mal utilizados podem ser mortais. Quando um dos garotos joga em Pinóquio um *Manual de aritmética* grosso e encadernado, em vez de acertar o boneco o livro acerta a cabeça de outro dos garotos, matando-o. Quando não é usado, quando não é lido, o livro é uma arma mortal (MANGUEL, 2009, p. 42).

No início do ano de 2018, me encarreguei das aulas de língua espanhola, oferecidas em caráter opcional para os alunos do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio do Câmpus Sorocaba do IFSP. Essa foi a oportunidade para que eu pudesse aplicar na prática as reflexões sobre o ensino de literatura na aula de língua espanhola como língua estrangeira, iniciadas como tema de pesquisa em parceria com o Profa. Dra. Lígia Paula Couto em 2015.

No mencionado ano, a Profa. Lígia e eu apresentamos em conjunto a comunicação "Por um maior espaço para o texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira" no 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado na Universidade de São Carlos. No ano de 2016, a Profa. Lígia convidou-me a participar da produção de um dos capítulos de seu livro *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*, cujo resultado representou um passo além nas reflexões iniciadas em 2015, por vislumbrar uma proposta de como fazer uso do texto literário nesse espaço supostamente conquistado dentro da aula de espanhol oferecida para os alunos de Educação Básica no Brasil.

Desde já, é relevante dizer que as leituras que realizei ao longo da pesquisa para a coprodução do referido capítulo me levaram à percepção da existência de um longo caminho a ser percorrido quando o tema é ensino de literatura. E não estou restringindo meu comentário ao ensino de literatura nas aulas de língua estrangeira. Estou aqui estendendo a questão ao ensino de literatura no trabalho realizado desde o EFI I em língua materna.

O estudo da Literatura abre-se a muitas linhas de pesquisa e, digamos assim, até hoje algumas tem sido mais exploradas do que outras. É facilmente verificável a concentração de estudos referentes ao desdobramento da teoria literária (e ao diálogo com e entre o pensamento produzido nessa linha) e o foco no estudo de obras específicas, seus autores e a comparação entre estes(as) em detrimento das reflexões relativas ao ensino da literatura seja no âmbito da Educação Básica, seja no da Educação Superior.

Embora trabalhos significativos venham sendo realizados nessa linha de pesquisa[1], há ainda muito a

1 Nesse sentido, cf. CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. Em tempo, na área especificamente no ensino de literatura na aula de língua espanhola como LE cf. CLÍMACO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis. Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos.

avançar exatamente por ela abrir-se a direcionamentos diversos e gerar questões que merecem reflexão, dentre as quais: como promover a leitura e seu desenvolvimento no contexto escolar e, por conseguinte, a leitura do texto literário especificamente? Esta questão nos leva a mais um questionamento, o que propor como leitura escolar dentro da ampla gama de textos literários disponíveis, atualmente, em meios variados? Atendemos a uma seleção indicada (como as listas de leituras obrigatórias propostas pelos exames vestibulares ou as obras selecionadas e enviadas pelo MEC e/ ou Secretarias de Educação Estaduais/Municipais às escolas ou mesmo a seleção privilegiada pelo livro didático adotado) ou realizaremos nossa própria seleção, levando em conta, por exemplo, as sugestões de nossos alunos?

As questões anteriormente mencionadas (e outras tantas relativas ao trabalho que tem como foco a leitura – e o ensino- do texto literário) merecem nossa dedicação pois a falta de fomento às discussões sobre o tema do ensino da literatura nas escolas/universidades tem formado professores que pouco ou nada questionam os ditames dessas listas de obras indicadas e prontas para serem utilizadas em sala de aula (uma vez que foram avaliadas e validadas por especialistas da área).

Não estou contestando o valor dessas seleções de obras e menos ainda o envio de dos volumes relativos a elas para as bibliotecas das escolas de Ensino Básico, por exemplo. O que estou reivindicando é mais uma vez espaço para que o(a) professor(a) atuante em sala de aula possa, junto com seus alunos e alunas, e a partir das necessidades, curiosidades e vontades desses(as) tenha autonomia para – e a atitude de- fazer seu próprio recorte dentro da ampla gama de possibilidades de leitura do texto literários disponíveis (e mal aproveitadas) em meios variados.

O fato é que essa autonomia precisa ser estimulada a partir da ampliação das reflexões sobre o ensino da literatura em âmbito acadêmico: seja durante a formação universitária do estudante de Letras, seja na formação continuada do(a) professor(a) já atuante em sala de aula (a partir de publicações sobre o tema e da criação e oferecimento de cursos- pós-graduação e também na extensão universitária- que proponham discussões em que se ampliem as reflexões tanto no que se refere ao ensino de língua materna, como no de língua estrangeira – área em que a trajetória sobre o ensino e a leitura do texto literário é ainda mais longa. O que explica a motivação da escolha do tema deste artigo.

O caso é que para propor discussões relativas ao ensino de literatura na aula de língua estrangeira precisamos vivenciá-las em nossa própria prática e assim me dispus a criar uma conexão direta entre minha pesquisa teórica e minha prática em sala de aula, espaço onde procuro aplicá-la.

Desse modo, meu primeiro passo ao planejar o trabalho com língua espanhola para o ano letivo de 2018 foi dispensar o uso de um livro didático. Sem me desviar da responsabilidade assumida de oferecer um curso básico de língua espanhola para alunos que pouco ou nenhum contato haviam tido com o ensino regular dessa língua, resolvi desenvolver um plano de trabalho em que o texto literário ocupasse um espaço privilegiado em sala de aula.

Para tanto, como segundo passo foi necessário fazer escolhas determinadas, em primeiro lugar, pela complexidade que o contexto da língua espanhola como materna envolvia: povos cuja riqueza cultural vai além do compartilhamento de uma língua em comum e cujas vozes merecem ser também ouvidas pelos estudantes que passarão a fazer parte da gama de falantes da língua em estudo. Desse modo, a questão que surgiu dessa constatação foi: o que e como abordar o texto literário escrito em língua espanhola- levando também em consideração os textos escritos em outras línguas provenientes dos povos que habitam os territórios onde

o espanhol é adotado como materna- para dar sequência à construção dessa proposta?

Foi assim que a Profa.Dra.Ligia Paula Couto e eu resolvemos dar continuidade a nossa parceria previamente estabelecida em torno do uso do texto literário no espaço da língua espanhola como LE. Em primeiro lugar, elegemos alinhar nossa pratica em sala de aula com as ideias relativas ao pensamento descolonial. Para tanto, elegemos um grupo de autores dedicados a esse pensamento e realizamos discussões semanais sobre o tema. Na sequência, planejamos em conjunto o trabalho que iríamos realizar: a Profa. Lígia criaria um projeto de trabalho destinado ao Ensino Superior e eu destinado ao Ensino Básico (alunos de 1º. Ano do Ensino Médio Integrado da instituição de ensino em que atuo).

Nos próximos tópicos pretendo relatar a experiência do trabalho realizado com meus alunos ao longo do primeiro semestre de 2018 alinhando essa exposição ao diálogo que estabeleci com a fortuna crítica que utilizei como base.

Descolonizar a aula de espanhol LE, descolonizar o trabalho com a literatura no contexto escolar, descolonizar a professora... um primeiro passo nessa tarefa monumental

Como é difícil a aproximação a uma nova forma de pensar/ler o mundo e de agir sobre ele. Como é complexo o movimento de olharmos para nós mesmos e reavaliarmos nossa própria prática profissional. Estou em uma sala de aula como professora de língua espanhola desde 1997 e como professora de língua portuguesa e literatura desde 2003. E posso dizer que, desde o início de minha atuação como docente, busquei fazer o meu melhor.

No entanto, ao iniciar meu diálogo com o pensamento descolonial, me dei conta de que precisava revisar minha prática docente pois, por mais que busquemos constantemente melhorar como profissionais, estudando mais, por exemplo, acabamos desenvolvendo certa tendência a repetir uma aula/ um projeto que deu certo em determinado contexto, como se aquela prática fosse funcionar em outras situações, com outros grupos. E assim, acabamos com um certo – e confortável – conjunto de propostas que acabam funcionando como “cartas na manga”.

Para iniciar um trabalho que tivesse como norte a perspectiva descolonial, no entanto, procurei um novo ponto de partida, em que tivesse que repensar todo o processo, o que incluiria meu diálogo com a teoria a ser utilizada nesse projeto. Assim, autores como Mignolo (2008), Quijano (2011), Lugones (2011), Maldonado-Torres (2008) e Aquim Chávez (s/d) fizeram parte das leituras que orientaram a elaboração do trabalho que descrevo nesta comunicação. Procurei basear meu plano de trabalho em duas questões. Como abordar a questão descolonial dentro da aula de espanhol LE? Ou seja, que recorte fazer nessa ampla perspectiva para a elaboração de um trabalho com alunos da Educação Básica de uma escola pública federal?

Assim, procurei buscar na leitura da fortuna crítica selecionada algo que pudesse usar como ponto de partida para a construção dessa proposta de ensino de literatura na aula de LE. Dentre toda a conceituação sobre o pensamento descolonial que encontrei nos autores supracitados, a que trouxe uma perspectiva mais ampla sobre o tema foi Aquim Chávez:

> (...) una naciente perspectiva analítica que busca compreender de otros modos algunas de las problemáticas que enfrentan América Latina y el Caribe, como la globalización, la corporativización de las políticas e instituciones de producción, distribución y recepción de conocimientos dominantes en las ciencias sociales, asi como las articulaciones de los imaginarios y acciones colectivas que trascienden las formaciones nacionales. El proyecto decolonial también ayuda a retomar de manera crítica y estabelecer diálogos construti-

> vos con otros proyectos centrales como los debates sobre el colonialismo, la filosofía de la libertación, la pedagogía del oprimido y la teoria de la dependencia, entre otros. Por otro lado, *propone otros princípios de inteligibilidad de la historia y del presente, de las jerarquías naturalizadas de los conocimientos, de los silenciamientos constitutivos de las narrativas* y tecnologías de intervención moderna y de las corporalidades, subjetividades y agencias. (AQUIM CHÁVEZ, sd)

Como se pode depreender do trecho acima mencionado, o pensamento descolonial abrangeria a proposição de novas formas de compreender não somente as relações políticas e sociais, mas também o modo como nos relacionamos com o conhecimento, o que incluiria ainda a forma como este nos é apresentado. O que Aquim Chávez descreve como "jerarquias naturalizadas de conocimientos", Anibal Quijano explica a partir da hipótese de que fomos educados acreditando que a lógica eurocêntrica (iluminista) era a única verdade:

> Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo del tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados. (QUIJANO, 2011, p 2.)

Para Quijano, a base para a imposição dessa lógica eurocêntrica se originaria da colonialidade do poder, fundada na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo:

> Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era pre-existente a ese patrón de poder, que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro de la modernidad y racionalidad. Y que en esa calidad Europa y los europeos eran el momento y el nível más avanzados en el camino lineal, unidirecional y continuo de la especie. Se consolidó así, junto con esa idea, otro de los núcleos principales de la colonialidad/ modernidad según la cual la población del mundo se diferenciaba en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos. (Quijano, 2011, p. 3)

Para o referido autor, o domínio eurocêntrico se estenderia também para o paradigma epistemológico:

> El eurocentrismo ha llevado a virtualmente todo el mundo, a admitir que en una totalidad el todo tiene absoluta primacia determinante sobre todas y cada una de las partes, que por lo tanto hay una y sólo una lógica que gobierna el comportamiento del todo y de todas y de cada una de las partes. Las posibles variantes en el movimento de cada parte son secundarias, sin efecto sobre el todo y reconocidas como particularidades de una regla o lógica general del todo al que pertenecen. (QUIJANO, 2011, p.9)

As reflexões de Mignolo (2008) sobre o tema, não somente estabelecem um diálogo concordante com os autores anteriormente mencionados, como ainda inserem o contexto do uso das línguas como mecanismo de poder: "Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade." (MIGNOLO, 2008, p. 301).

Para o autor argentino, o espanhol, ao lado do português e do inglês, dentre outras, forma parte das que ele denomina como "língua imperiais". O caráter "imperial" atribuído por Mignolo à língua espanhola torna ainda mais relevante a ampliação do cabedal de textos/ autores/ vozes literárias apresentados aos alunos que estudam o espanhol como LE.

Oferecer a esse aluno(a) acesso a obras como *Don Quijote de la Mancha*, *La vida es sueño*, a produ-

ção poética de García Lorca e a de Neruda, os contos de Borges e de Cortázar é muito importante para que esses(as) conheçam parte do contexto literário da língua em estudo. No entanto, é importante que esses(as) alunos(as) tenham contato também com outros autores, ainda que suas vozes não ocupem um espaço tão privilegiado dentro da produção literária criada no contexto hispânico .

Na sequência do planejamento de meu trabalho, a segunda questão com a qual deparei foi, que conceito de literatura usar? Como a Teoria Literária é área de estudos que escolhi trilhar, procurei rememorar e buscar um conceito que dialogasse com a perspectiva descolonial, entendendo, assim, que todas as formas de expressão artística e todas as vozes emitidas em todos os idiomas, por todos os povos, devem ser colocadas em foco. Dessa maneira, quem melhor me respondeu com um conceito abrangente de literatura que poderia, mesmo que parcialmente, ser alinhado com a perspectiva descolonial foi Antonio Candido em "O direito à literatura":

> Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações[2]. (CANDIDO, 2001, p. 174)

Dessa forma, me propus um desafio, como trabalhar a literatura na aula de língua espanhola de modo a colocar em xeque essas "jerarquías naturalizadas de los conocimientos". E, além disso, como fazer isso com alunos do 1º. Ano do Ensino Médio que, em sua maioria, nunca antes haviam tido aulas de espanhol? Iniciei esse trabalho com o grupo mencionado somente dois meses após haver começado a lhes ensinar a língua espanhola. Portanto, o pouco conhecimento que eles tinham da língua estrangeira em meados de abril, limitou muito minhas possibilidades de trabalho com o texto literário escrito nessa língua.

Não queria simplesmente apresentar-lhes atividades com foco em questões gramaticais e/ou lexicais; menos ainda, que eles tivessem um contato passivo com o texto literário. Como se este fosse algo alcançável somente por grandes gênios com quase exclusivas habilidades de criação linguística e que dominassem o idioma à perfeição. Isso me soava a mais do mesmo, e era exatamente o que eu estava tentando evitar. Assim, fiz uma dupla aposta: selecionei o poema como gênero textual a ser trabalhado e o portunhol como o principal recurso expressivo (e , ao mesmo tempo, como um tópico a ser trabalhado em sala de aula).

É relevante que se diga que a escolha de um gênero secundário (segundo classificação de Bakhtin) e dos mais herméticos – diga-se de passagem – deu-se por dois motivos: em primeiro lugar por ser o gênero sobre o qual concentrei meus estudos do Mestrado e do Doutorado , tendo-o, desse modo, estudado largamente e, em segundo lugar, confesso que me aproveitei do fato de ter a mim atribuídas as aulas de Língua

2 O que nos chama atenção no conceito de Candido presente em "O direito à literatura" é o fato dele buscar abarcar neste as mais variadas formas de produção linguísticas dentro do âmbito literário. Sabemos que a visão de Candido sobre literatura, se partirmos da perspectiva descolonial, poderia ser definida como eurocêntrica uma vez que em *Formação da literatura brasileira* (1997), o crítico paulista aponta as produções europeias- tais como as francesas e inglesas - como superiores às de países como os do continente americano que, segundo ele, pertenceriam a um "ramo literário secundário" da criação literária por utilizarem como fontes de suas criações tendências e modelos criados em solo europeu (cf. CANDIDO, 1997). No trecho destacado em nosso texto, pode-se dizer que essa perspectiva eurocêntrica de Candido transparece na afirmação de que as manifestações literárias mais complexas surgiriam no âmbito das "grandes civilizações". Acreditamos aqui que o autor atribui esse epíteto à literatura produzida no continente europeu. Entretanto, para além das indicações de fontes e influências, em "O direito à...", Candido discute a literatura e o acesso a ela apresentando o texto literário ao mesmo tempo como evidência de nossa humanidade e um dos maiores instrumentos de humanização já criados. Candido, desse modo, coloca a literatura no rol dos "bens incompreensíveis", junto ao alimento, a moradia, entre outros, tal o grau de importância que a ela atribuiria em nosso processo de humanização. Esse movimento descrito no ensaio pelo autor remeteria à essência humana e ao cultivo da mesma.

Portuguesa e Literatura dessa mesma turma, o que me permitiu alinhar o planejamento das duas disciplinas, de forma que o gênero poema fosse o primeiro dos secundários a serem trabalhados com a turma em questão. Assim, todos as características desse gênero (aspectos formais, sonoros, os recursos expressivos que em geral formam parte de sua elaboração) foram trabalhadas nas aulas de língua materna nos meses de fevereiro e março; o que fez com que ao iniciar o projeto em abril, os alunos já tivessem o conhecimento necessário para dialogar sobre e com o gênero escolhido nas aulas de espanhol LE.

Como a disciplina espanhol é opcional, trabalhei com uma turma de vinte alunos de 1º. ano do Ensino Médio que nunca havia tido aulas de língua espanhola em sua experiência escolar prévia. Essa questão primeiramente motivou a escolha do portunhol como tema de estudo. Como já disse anteriormente, quando iniciamos o trabalho, havia somente dois meses que eles e elas haviam iniciado o estudo da língua. Em segundo lugar, por observar o largo uso que os(as) alunos(as) faziam dessa palavra para referir ao uso da língua feito por eles(as) mesmos(as) e por seus (suas) colegas.

Desse modo, a primeira atividade proposta teve como objetivo descobrir o que os alunos e alunas entendiam por "portunhol". As respostas dadas pelo grupo foram:

- Fala dos brasileiros que não nunca estudaram espanhol e tentam se virar quando falam com hispano--falantes (em viagem a outros países ou no Brasil mesmo);
- Interferências da língua portuguesa no processo de aprendizado do(a) aluno(a) brasileiro(a) que estuda a língua espanhola.

Além dos dois conceitos, ainda pudemos depreender do diálogo com o grupo que o portunhol era avaliado de uma perspectiva negativa, sendo relacionado pelo grupo como fruto de "falta de conhecimento", "falta de estudo", "desinteresse" ou "desrespeito pela língua espanhola" (por parte de brasileiros). Assim, pude verificar que meus alunos e alunas entendiam o portunhol como: "una suerte de fantasma contra el que se debe luchar al adquirir las herramientas linguísticas portuguesas (en el caso de los argentinos) y de igual modo con la población brasileña que estudia portuñol. (GIGLI, 2005, p. 3)

O próximo passo foi trazer para os alunos materiais que ampliassem sua concepção de portunhol. Selecionei, então, reportagens de televisão e vídeos do youtube que mostravam o portunhol como uma "´língua de contato". Junto ao portunhol também trabalhamos com materiais que falavam sobre o "spanglish", para que eles(as) percebessem que o portunhol não era o único exemplo que havia desse tipo de mescla linguística, embora ambos representassem casos diferentes de línguas de contato[3]. Nesse processo, os(as) alunos(as) se deram conta da riqueza cultural que o termo "fronteira" abarcaria, indo muito além de seu conceito geográfico.

Por fim, iniciamos o trabalho com o texto literário. Como primeira contribuição, buscamos as reflexões de Néstor Perlongher sobre o tema. Para tanto, selecionamos dois trechos do autor argentino:

3 Gigli (2005) diferencia os dois casos: "el portunhol ha tenido diferentes apreciaciones. Algunos lo conciben como un pidgin entre el portugués y el español. Algo así como una suerte de argot divertido entre quienes hablan español o português sin mayor importancia en cuanto a la interferencia de la lengua alterna. Para otros es una interlengua que remite al proceso de adquisición.". (p. 4) .Mais adiante, Gigliconclui ser impossível o desenvolvimento de uma versão estândar dele. Já sobre o spanglish, a autora afirma: " En éste, el hablante de una de las dos lenguas pretende adoptar una segunda ('L2'). Y es, al principio de este proceso, incapaz de frenar la interferencia de la L1." (Idem)

Trecho 1

> "Mi reflexión sobre el portuñol no partirá de una posición científica o profesoral, sino de una posición de usuario de la jerga. Mi experiencia con ese uso abarca una práctica muy especial, que es la escritura poética. Una reflexión sobre esa lengua desde ella misma podrá ser en última instancia poética. En esa instancia poética el portuñol no valdrá apenas como error o interferencia, sino que su uso comportará un sentido pleno, positivo." (PERLONGHER, 1984, p. 254)

Da leitura desse primeiro trecho, os(as) alunos(as) observaram a valoração positiva atribuída pelo poeta ao portunhol, que deixou de ser visto como erro ou interferência e passou a ser visto como possibilidade de recurso poético.

O segundo trecho selecionado de Perlongher foi: "Mistura inestable de voces, el portuñol es la jerga de los exilados, de los transhumantes, de los tránsfugas: de una margen a otra del Chuí, un contrabando de sentidos." (PERLONGHER, 2004, p. 241). Desse trecho os(as) alunas(as) apontaram as relaç**ões existentes** entre o portunhol como língua poética e como língua de fronteira, ou seja, fruto do contato entre pessoas de nacionalidades diversas. Do trecho ressaltaram ainda a expressão que identifica o portunhol como "contrabando de sentidos". Nesse sentido, uma aluna fez referência aos falsos cognatos que haviam surgido em um dos vídeos do youtube assistidos pelo grupo.

E assim, o conteúdo relativo a esse tema foi trabalhado em sala: "heterotónicos", "heterogenéricos" e "heterosemânticos" tornaram-se o tema de um de nossos encontros semanais. Dentre as atividades trabalhamos com leitura de textos, exercícios gramaticais (elaboração de frases) e um dominó com heterossemânticos.

O encontro seguinte ficou a cargo dos alunos. Divididos em grupos, sortearam poemas em portunhol de Néstor Perlongher, Douglas Diegues e Joca Reiners Terrón e ficaram encarregados de dramatizar os poemas (ou trechos deles) para apresentar para os colegas, para que todos conhecessem um pouco do trabalho desses autores. Os poemas que selecionei para o grupo foram: "Acreditando en Tancredo", Néstor Perlongher; "Los tomatis", versão de Joca Reiners Terrón do poema "Tomatoes", de Stephen Dobyns; "encontre diez diferenzas", "ellos preparam el defunto", "chauzitos perfumados" e trechos de "El astronauta paraguayo", de Douglas Diegues.

Ao final das mencionadas apresentações nos reunimos com a tarefa de analisar as características do poema em portunhol. Para dar suporte a essa parte de nosso trabalho propus a leitura de duas citações, uma citação de Diegues e outra de Terrón. São elas: "el portunhol selvagen brota como flor de la buesta de las vakas" (DIEGUES,) e

> "Lo mío es lo contrabando, lo lirikotráfico; como saber adonde si ubica la frontera si non sei onde empieza el dia y si acaba el sueño? como conocer onde empieza el portugués y termina el castellano, si lo unico que sei *és* que el portuñol *és* infinito, assim como la borrachera? Lo mío *és* la poesia y el infinito, esa broma que llamamos vida" (TERRÓN, 2008, p. 6).

Dessa discussão, o grupo inferiu que o que caracterizava o uso poético do portunhol era: liberdade total- falta de regras de padronização de uso; mescla linguística (português, espanhol, guarani) e de vozes (pessoas de culturas diferentes, de classes sociais e de estilos de vida também diversos); paródia, intertextualidade (Terrón). Como forma de finalizar essa etapa de nosso bimestre, cada aluno(a) levou para casa o seguinte desafio: criar seu próprio poema em portunhol. Como era nosso objetivo reunir esses textos em uma antologia, pus em votação duas possibilidades: o tema do poema seria livre ou selecionaríamos juntos alguns

temas que deveriam nortear a escrita dos textos. O grupo votou pela segunda opção e os temas mais votados foram: amor, fome, solidão e vergonha alheia.

A entrega dos poemas deu início a uma nova e última etapa de nosso trabalho: organização e publicação de nossa antologia. Dentro do que previamente havíamos proposto, nenhum formato seria mais adequado para a antologia do que a "cartonera". Assim, o encontro seguinte com o grupo de espanhol teve como tema o surgimento das editoras cartoneras e seus significados políticos, sociais e artísticos. Mais uma vez, lemos textos e assistimos a vídeos e reportagens sobre o tema disponíveis no youtube. Dois desses vídeos deram suporte para uma atividade de compreensão auditiva.

Na sequência, iniciamos a produção de nosso livro. Para fazê-lo, contamos com a ajuda de uma aluna monitora do setor de informática para a criação do arquivo no formato livro e um dos alunos do grupo de espanhol se dispôs a criar um logo que seria o selo de nossa "editorial cartonera".

A oficina de cartonera[4] ocorreu no início do 2º. Semestre (08/08/18). Cada aluno produziu seu próprio exemplar da antologia poética "Poemas soruecabanos". De acordo com a orientação da professora Dra. Diana Araújo, finalizamos na oficina com um sarau cujo foco foi a leitura de nossos poemas, mas também a abertura para outras leituras. No Anexo 1 apresento dois poemas criados por alunas de minha turma de espanhol.

Considerações finais

O pensar descolonial é uma perspectiva nova para mim. Iniciei meu diálogo com as ideias dos autores previamente mencionados sobre esse pensamento emergente há pouco mais de um ano. Com relação à aproximação teórica com essas ideias, ainda tenho muito a avançar. O fato é que meu projeto presente e futuro é relacionar minhas leituras sobre o tema à minha prática em sala de aula. O trabalho aqui descrito representou um pequeno passo nessa direção. Outros o sucederão.

Ao longo do Mestrado e do Doutorado meu objeto de estudo foi a poesia de Néstor Perlongher e um dos temas centrais o proposta do uso do portunhol como língua poética do poeta e ensaísta argentino. Poder trabalhar essa proposta perlonghereana como tema de minhas aulas de língua espanhola LE com alunos da educação básica é uma grande oportunidade de estabelecer um contato outro com aquele que foi objeto de meus estudos ao longo de dez anos. Poder trazer o pensamento e a obra de Perlongher para dentro da sala de aula só não é melhor do que a possibilidade de estender essa proposta à produção poética de Joca Reiners Terrón e Douglas Diegues, poetas contemporâneos de meus alunos, vivos e acessíveis via redes sociais.

Descolonizar o ensino de literatura na aula de língua espanhola LE significa ir além da discussão sobre qual espanhol ensinar, por exemplo. Diz respeito à abertura desse espaço privilegiado à promoção da pluralidade de vozes provindas do contexto cultural hispânico, o que incluiria também as vozes de meus alunos- agora estudantes da língua espanhola. Ampliar o conceito do portunhol –para além da ideia de erro e interferência- ampliar o conceito de fronteiras, ampliar o conceito de poesia, ampliar o conceito de literatura, o conceito de livro, o conceito de quem pode ou não pode ser poeta...enfim, fazer do estudo da língua estrangeira uma porta de acesso a realidades e visões de mundo diversas.

4 Para promover essa oficina, me pus também na condição de aluna. Sabendo que a professora Dra. Diana Araújo Pereira daria uma oficina para os(as) alunos(as) e professores(as) do curso de Letras- Espanhol da UEPG a convite da Profa. Dra. Ligia Paula Couto em 19/05/2018, aproveitei a oportunidade para conhecer a essa técnica.

Nesse sentido, como bem observou Candido, a literatura serve sim à humanização. No caso do projeto desenvolvido, ela serviu para que a turma revisasse seu conceito de portunhol e passasse a ter uma visão mais aberta de seus usuários – não somente aprendizes do espanhol ou brasileiros que improvisam diante de falantes hispânicos – mas os povos das regiões fronteiriças, os exilados, os que adotam um estilo de vida nômades e os poetas...os poetas que também se criam no contexto das línguas de contato, dos "erros", segundo a gramática normativa. Ao revisar o conceito de portunhol, acabamos também revisando nosso conceito de literatura e por que não? O conceito da aula de língua espanhola como LE.

Ao logo do trabalho, praticamos nossa oralidade, exercitamos nossa capacidade de escuta, produzimos textos, inferimos interpretações textuais e formulamos hipóteses para as discussões das leituras realizadas, encenamos poemas, produzimos nossa própria publicação e participamos de um sarau.

Fizemos tudo isso sem nos balizar em cânones do bem dizer linguístico e literário, sem nos preocupar com a hierarquização diacrônica dos textos ou mesmo com a primazia do uso da língua e o melhor: demos à turma a possibilidade de que desenvolvessem suas habilidades linguísticas sem a preocupação vigilante do certo e do errado, o que leva a muitos(as) estudantes a evitarem a exposição no contexto de interação cujo foco é a prática da LE.

Referências

ÁVILA, M. *Ciranda de poesia - Douglas Diegues por Miriam Ávila*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

AQUIM CHÁVEZ, R. Introdução. In: *Pensamiento decolonial y literatura*. Versão e-book.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2001. p. 169-191.

COUTO, L. P.; SOUZA, G. B. M. F. B. De que modo introduzir a Literatura nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio. In: COUTO, L. P. *Didática da língua espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016.

GIGLI, M. C. La palabrota: ressignificando al portunhol/portunhol que condenábamos. In: *IV Jornadas de Sociología de la UNLP*, 23-25 de noviembre de 2005. La Plata.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. In: *Tábula rasa*, Bogotá, n. 9, jul./dez. 2008, p. 61-72.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, 2008, p. 287-324.

PERLONGHER, N. El portuñol el na poesía. *Tsé Tsé*, n. 7/8. Buenos Aires: Aguafuerte S. R. L, 2000. p. 254-259.

_____. Nuevas escrituras transplatinas. In: PERLONGHER, N. *Papeles insumisos*. Buenos Aires: Santiago Arcos,

2004. pp. 241-246.

_____. Acreditando en Tancredo. In: _____. *Prosas plebeyas – ensayos 1980-1992*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008, pp. 215-217.

QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". In: *Contextualizaciones latino-americanas*. Ano 3, n. 5, Julio-diciembre, 2001, pp.1-33.

TERRÓN, J. R. *Transportuñol borracho*. Asunción: Yiyi Jambo, 2008.

Anexos

Anexo 1 – Dois poemas em portunhol produzido por alunas da turma do 1º Ano de Administração Integrado ao Ensino Médio – IFSP – Câmpus Sorocaba

LA COMPARAÇÃO
Nathália Caroline Rosa

Una obra de arte
é como el amor
Para algunos é encantador
Para otros é devastador
Así como el amor de madre
que é sufocador
y al mesmo tiempo acolhedor.

FOME
Tassielly Sena Diniz

Estoy muriendo de fome,
una fome silenciosa y esmagadora
que me mata violentamente por dentro
y ofusca mis sentidos.
Pero no é fome de alimentos
Mucho menos de aventuras,
É fome de sentirme satisfecha,
Ou ao menos, sentirme bien.
É fome de paz interior.

A BUSCA DA CRITICIDADE: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA COM FOCO NAS INFERÊNCIAS E TAREFAS CRÍTICAS[1]

7

Geraldo Emanuel de Abreu-Silva
UFMG

Introdução

A busca por estimular o desenvolvimento da competência leitora, ao longo do tempo, tornou-se objetivo de diversos países o que influencia as pesquisas da área e gera métodos e modelos que visam a melhorias, ora mais simples e instrumentais, ora mais complexos e não instrumentais. Hoje, sabe-se que o processo de leitura não é linear e envolve inúmeras habilidades e conhecimentos que variam de leitor para leitor, assim, seu desenvolvimento deve levar em consideração o arcabouço de conhecimentos prévios, a capacidade inferencial e a criticidade dos indivíduos envolvidos com a tarefa leitora. Assim, baseando em uma pesquisa bibliográfica (ABREU, 2018) sustentamos que o alcance do Letramento Crítico em sala de aula se dará a partir de um trabalho com foco na exploração dos conhecimentos socioculturais e da capacidade inferencial dos estudantes. Ademais, afirmamos que a elaboração de atividades sob as concepções Psicolinguística e Sociocultural de leitura apresentam-se como perspectivas mais eficazes para o alcance da criticidade. Em vista disso, apresentamos um panorama de caráter didático e prático, cujos pontos mais importantes são: as concepções de leitura sob as quais pode-se elaborar atividades; os tipos de inferências que podem ser explorados e, principalmente, as tarefas críticas a serem alcançadas durante e após a leitura. Acreditamos que esta proposta possa contribuir no momento da elaboração de materiais voltados para a leitura e também ser o estopim para que outras propostas venham à luz.

As concepções de leitura

Nesta seção, baseando-nos nos trabalhos de Cassany (2006; 2009; 2010) Abreu (2018), apresentamos três concepções de leitura que podem ser utilizadas primeiramente na elaboração de atividades de leitura e também em sala de aula de modo a promover uma prática mais crítica que conjugue as informações trazidas nos textos, os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto social, político e histórico dos materiais didáticos utilizados.

Cassany (2006) define e explora três distintas concepções de leitura, de maneira bastante didática e objetiva, em uma proposta para compreendermos como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula e que foi elaborada especificamente para o ensino dessa disciplina. Destaca-se que o trabalho do autor não tem a intenção de descrever a especificidade dos processos envolvidos no momento da leitura, pois ele não pretende estabelecer um modelo de leitura, mas sim apresentar três concepções práticas para o ensino, baseadas

---

1 Este trabalho faz parte de dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais com fomento da CAPES.

nos modelos vistos anteriormente. Seus estudos nos permitem perceber como esses modelos influenciam as práticas docentes e, consequentemente, na formação leitora dos estudantes. Sua proposta de classificação parte uma visão simplificada da leitura, com foco no código escrito, passando por uma visão mais elaborada, baseada na capacidade do leitor em explorar suas inferências, até uma concepção baseada nas práticas letradas críticas, que visam a transformação e participação cidadã dos leitores.

Concepção linguística de leitura

Esta concepção é a que apresenta características mais rudimentares, quanto ao processo de leitura, no entanto, é ainda utilizada em alguns materiais didáticos, "é uma visão mecânica, que dá foco à capacidade de decodificar a prosa de modo literal" (CASSANY, 2006, p. 21). Podemos explicá-lo da seguinte maneira: depois de (re)conhecer os sinais gráficos da página impressa através do movimento sacádico[2] dos olhos, identificamos as palavras, aplicamos regras sintáticas, para criação da coerência local e, por fim, recuperamos as acepções mais comuns das palavras.

Deste modo, o significado do texto se constrói através do processamento do valor semântico das palavras e sua relação com as outras palavras do texto. Pode-se alcançar o entendimento através das acepções presentes em um dicionário ou do aprendizado das regras que regulam as unidades lexicais do idioma. Além do mais, o texto possui significado estável, de fácil entendimento para distintos leitores e independe desses ou do contexto de leitura e produção. Ou seja, a leitura está relacionada simplesmente à decodificação e desconsidera os conhecimentos socioculturais dos leitores. A compreensão de um texto, sob esta concepção, se dá de forma única e universal independente dos indivíduos e seus conhecimentos prévios. Assim, ler é um processo automático, linear e uniforme feito por leitores que possuam conhecimentos sobre as regras que regulam a língua. Sabe-se hoje em dia que o significado de um texto não reside apenas em suas palavras, esta visão é simplista e redutora de um processo bastante complexo. Vejamos, a seguir, outras concepções que expandem a concepção linguística de leitura.

Concepção psicolinguística de leitura

A partir dos anos 1970 os leitores e seus processos cognitivos passam a ser vistos como atores principais na leitura. Surge a Psicolinguística que, explicada de maneira bastante simples, visa a explicar como se dá a aquisição e a deterioração da linguagem na espécie humana, através de fatores psicológicos e neurológicos. De acordo com a concepção psicolinguística de leitura, é através de nossos processos cognitivos que entendemos coisas que não foram ditas no texto, compreendemos os sentidos que não correspondem a sua acepção semântica e deduzimos, prevemos e completamos dados do contexto imediato e amplo do texto, relacionando-os ao enunciado linguístico. Para tanto, o leitor deve explorar, dentre outras faculdades cognitivas, sua capacidade inferencial. A compreensão de um texto, sob esta concepção, não se dá de maneira única, pois variará segundo os conhecimentos aportados pelos leitores, logo não existe um significado para o texto e sim diversos significados que devem ser avaliados pelo professor no momento das atividades de leitura de acordo com o que o contexto de determinado discurso permitir.

2 Movimento rápido feito com o olho entre pontos de fixação, por exemplo, entre duas palavras para, depois, haver a fixação em uma delas.

As inferências

Dentre os distintos processamentos cognitivos abordados pela psicolinguística, damos destaque às inferências e o fazemos pois acreditamos que elas nos servem como ponte entre as concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural (será abordada a seguir), justamente por defendermos que o individuo só é capaz de elaborar inferências através de seus conhecimentos prévios linguísticos e socioculturais. Assim, dedicamos esta seção a entendê-las melhor.

Várias são as definições de inferências. Para Marcuschi (2011, p. 94), "inferir é compreender [...] são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente". Para Ferreira e Dias (1994), ela é um ato cognitivo, inteligente e intencional, criativo e de raciocínio lógico, que se produz através da união de informações novas e antigas, criando redes de informações que levam à compreensão geral dos objetivos de um texto. Monfort e Monfort (2013) definem a inferência como uma previsão ou uma dedução de uma informação que derivam dos conhecimentos culturais e de conhecimentos empíricos e lógicos anteriores à situação. León (2003, p.24) afirma que "as inferências se identificam com representações mentais que o leitor constrói, acrescentando, integrando e omitindo informação ao texto" para dotar de maior sentindo ou coerência segmentos de informação e, com isso, poder revelar "o oculto, ler as entrelinhas, fazer explícitas as informações implícitas" (LEÓN, 2003, p.27), elaborando na mente representações coerentes do que foi lido. O autor afirma que, de maneira geral, qualquer informação extraída do texto que não seja explícita é uma inferência.

Em termos gerais, neste trabalho, entendemos as inferências como nossa capacidade dos indivíduos de preencher lacunas e compreender significados que vão além do que as palavras descrevem, recorrendo ao contexto de produção, à forma de divulgação, à busca pela percepção da intenção do autor (suas ideologias, valores, pontos de vista, sentidos), aspectos gráficos, percepção social do leitor, informações extratextuais, etc. e que se dá através do aporte dos nossos conhecimentos prévios socioculturais e linguísticos, além, claro, de nossa capacidade cognitiva.

O que é necessário para realizar inferências?

Segundo León (2003), não há concordância entre os teóricos sobre quais inferências são mais comuns ou frequentes, ou qual classificação é mais adequada, no entanto, pode-se destacar alguns princípios básicos para que as realizemos durante a leitura:

1º- que o individuo possua conhecimentos prévios necessários e os relacione ao que lê. Não existem inferências se o leitor não dispõe de conhecimentos prévios e não os ativa. Para o autor (op. cit., p. 31), "é justamente o conhecimento do qual dispõe o leitor e sua relação com o que lê o motor que induz a realização de inferências".

2º- que esses conhecimentos ou parte dele sejam compartilhados com o autor do texto. É fundamental que o leitor e autor se situem no momento da leitura, compartilhem dados e façam do texto um "ponto de encontro". Ainda segundo León (2003, p.32), "escritor e leitor devem compartilhar um espaço comum de conhecimento, seja este geral ou específico, linguístico ou pragmático".

3º- que tenhamos em mente que as ideias de um texto sempre serão maiores que a soma dos significados de suas palavras (Shank, 1975, apud León, 2003). Ainda que somemos todos os significados das palavras de um texto, não chegaremos nem perto da quantidade de ideias que ele expressa: "[...] sempre acabamos processando mais informação do que lemos de maneira explícita" (LEÓN, 2003, p.3)

Tipos de inferências

Salcedo (2015) destaca que há diversas classificações sobre as inferências que ora são complementares, ora contraditórias e que tampouco existe uma classificação única, o que dá origem a diversas taxonomias. No entanto, há três formas de classificá-las que aparecem com mais frequência em trabalhos sobre o tema. A primeira diferencia entre inferências de coesão textual (linguísticas ou léxicas) e inferências elaborativas. A segunda entre inferências locais e globais. E a terceira entre inferências on-line (durante a leitura) e off-line (após a leitura). Elas terminam sendo retomadas em outros trabalhos com distintos nomes, porém mantêm essas bases destacadas pelo autor. León (2003) afirma que há uma tendência geral em dividi-las em dois grupos maiores: as inferências lógicas e as pragmáticas (León 2003; Monfort e Monfort, 2015); para Salcedo (2015), as dedutivas e as indutivas; e para Chikalanga (1992), *text-connecting* e *slot-filling (gap-filling)*.

As lógicas se baseiam na aplicação de regras formais (lógicas e/ou quantitativas) que auxiliam na obtenção do grau máximo de certeza (100%, segundo o autor) a partir dos dados disponíveis, se realizam durante a leitura, logo são inferências *on-line* e possuem enorme rapidez de processamento, como aplicação de raciocínios lógicos simples em conversações ou de conhecimentos que fazem parte do senso comum, por exemplo, se dizemos que Pedro é mais novo que Francisco, torna-se lógico que os indivíduos infiram que Francisco é o mais velho dos dois, ou se dizemos que todo brasileiro gosta de futebol e Pedro é brasileiro, logo inferimos que ele gosta de futebol. Portanto, constroem-se mediante sistemas de raciocínio lógico como cálculos, teoremas, estatísticas, fórmulas etc. e se relacionam ao poder de dedução dos indivíduos. Esse tipo de inferência não é foco dos estudos na área de educação, visto que a variabilidade de significados elaborados a partir dele é pequena.

Por outro lado, as pragmáticas são aquelas baseadas nos conhecimentos socioculturais dos indivíduos, "se acomodam a um saber compartilhado por pessoas que pertencem a uma mesma cultura" (LEÓN, 2003, p.24). Possuem grau menor de certeza e podem ser canceladas ou modificadas, já que se assume que algo é exato a partir de suposições ou probabilidades, mesmo sem provas concretas. Para o autor (2003, p.23), "geramos expectativas sobre uma situação dada e que nos parece certa, ainda que não seja necessariamente assim". À diferença das lógicas, estas podem ocorrer tanto durante quanto após a leitura (logo podem ser *on-line* ou *off-line*). Ademais, os conhecimentos, nesse caso, não são compartilhados por todos, pois exigem conhecimentos socioculturais mais específicos, especializados e não espontâneos. A partir das inferências pragmáticas, os leitores podem fazer suposições sobre o lugar da ação, disposição espacial de objetos, causas e consequências de acontecimentos, características dos personagens (traços físicos, psicológicos e emocionais), intenções do autor, ideologias etc., ou seja, serão inferências plausíveis que darão coerência ao texto de acordo com o que seu contexto permitir. Pensemos no seguinte exemplo: "Por que Ângela chegou complemente molhada em casa se já havia parado de chover há horas? Várias são as inferências possíveis a partir desse enunciado, podemos inferir que Ângela se molhou durante a chuva e ainda não havia se secado ou que ela foi molhada por um carro que passou em uma poça de água criada pela chuva. O que de fato fica claro é que as duas inferências podem ser canceladas ou modificadas, ou seja, não são completamente exatas.

Salcedo (2015) e Chikalanga (1992) destacam que a palavra inferência nas últimas décadas começou

a aparecer em programas e diretrizes escolares, como o PNLD no caso brasileiro, e, também, em materiais didáticos como uma habilidade de leitura a ser explorada, ou para Solé (1998), uma estratégia de leitura. No entanto, apesar disso, nesses documentos oficiais, não há explicações do que são inferências, de que tipo são ou quando se elaboram, o que impossibilita que professores possam explorá-la com eficiência. Além do mais, é importante ressaltar que "quando no campo da educação se utiliza a palavra "inferência", costuma-se fazer referencia às inferências pragmáticas. Portanto, neste trabalho, por inserir-se no campo da educação, abordaremos as inferências pragmáticas, pois essas acontecem em contextos mais amplos e comuns do cotidiano de comunicação, além de oferecer um material de análise mais amplo, visto a variedade de interpretações que podem se desprender a partir delas. Todos os autores citados nesta seção coincidem na existência de diferentes tipos de inferências pragmáticas, que variam de taxonomia segundo o teórico que as aborda, ora focadas no seu conteúdo, ora na sua função, na sua forma lógica ou na sua direção (LEÓN, 2003). A seguir, apresentamos, resumidamente, algumas concepções que nos pareceram mais claras e que adotamos neste trabalho.

No trabalho de León (2003), citado por vários outros autores, como Salcedo (2015) e Escudero (2004; 2010), entre outros e, exaustivamente, mencionado neste estudo por sua validade e qualidade, encontra-se uma revisão bastante completa sobre o tema, destacando-se *critérios de classificação das inferências*, dentro os quais destacamos:

(a) o momento em que ocorrem: podem ocorrer durante a leitura (on-line) ou posterior a ela (*off-line*).

(b) direção em que ocorrem: podem ser "para atrás" (*hacia atrás*, explicativas, integrativas, conectivas, *puente*, *backward* ou retroativas): estabelecem a conexão entre duas frases unindo a informação recente à imediatamente anterior, servem para manter a coerência local e ocorrem durante a leitura (logo, são também on-line). Determinam a referencia pronominal, nominal, eliminam ambiguidades lexicais e permitem a conexão entre uma anáfora e seu referente (LEÓN, 2003). Podem ser, também, "para frente" (*hacia delante*, *proyectivas*, elaborativas, *forward* ou *extrapolativas*): permitem prever consequências e/ou acontecimentos derivados do que foi lido e das expectativas do leitor, ocorrem após a leitura (logo, são *off-line*) e aportam informação complementar e precisa sobre o que já foi lido (LEÓN, 2003; ESCUDERO, 2007; LEÓN e ESCUDERO, 2010)

(c) estabelecimento de coerência local e global: no primeiro caso, as inferências são recuperadas entre frases próximas, curtos seguimentos do texto e relações anafóricas (logo, são "para trás") e ocorrem durante a leitura (logo, são *on-line*). No segundo caso, há a conexão entre partes maiores ou mais distantes dos textos a informações do discurso e dos conhecimentos de mundo do leitor, conforme León (*op. cit*. p, 28) "o leitor organiza a informação lida dentro de uma representação estudada que, de uma maneira ideal, consegue integrá-la dentro de uma estrutura global causal".

Relacionado aos critérios de classificação elaborados por León (2003), alguns autores oferecem taxonomias dos tipos de inferências recuperadas para depreensão de significados. Chikalanga (1992) apresenta uma taxonomia com foco em ser útil para o ensino da leitura. Como destacado pelo autor, as taxonomias são amplamente usadas no âmbito da pesquisa, mas não no âmbito do ensino de leitura, portanto é importante uma definição voltada para esse fim. Para ele, essa taxonomia se faz importante, pois facilita o direcionamento do trabalho de professores para qual tipo de informação implícita busca e, também, para guiar melhor os

alunos durante a leitura, além de poder identificar possíveis debilidades desses. Ela permite, também, que professores possam analisar os livros didáticos fazendo um levantamento do tipo de inferências que está sendo exigido, o que pode direcionar sua prática em sala de aula buscando mostrar aos alunos qual tipo de conhecimento ele precisa acionar.

Chikalanga adota em seu trabalho dois grupos amplos de inferências, as chamadas "*text-connecting*" (se relacionam as inferências lógicas que alcançam 100% de precisão), ou seja, as que requerem encontrar relações lógicas implícitas entre proposições ou eventos que o texto permite. E as "*slot-filling* ou *gap-filling*", que se relacionam com as inferências pragmáticas, pois são mais plausíveis e não necessariamente verdadeiras e requerem a ativação dos conhecimentos de mundo do leitor para completar informações implícitas dos textos, são sugeridas pelo contexto e pelo conhecimento sociocultural dos leitores. A taxonomia sugerida pelo autor possui três categorias básicas: a lexical, a proposicional e a pragmática, que possuem subdivisões de acordo com o tipo de inferências que se realiza.

Inferências léxicas, ou para Monfort e Monfort (2013) **inferências linguísticas**: envolvem os referentes pronominais e anafóricos, significados de palavras ou expressões pouco familiares além da resolução de ambiguidades provenientes do léxico. São dividas em (a) inferências pronominais e (b) inferências de desambiguação/reconhecimento de significados não familiares. São *on-line,* "para atrás" e estabelecem a coerência local.

Inferências proposicionais, ou para Monfort e Monfort (2013) **inferências logico-culturais**: inferências lógicas derivadas do conteúdo semântico do texto (sua elaboração dependerá dos significados atribuídos pelos leitores às informações do texto), são baseadas em informações expressadas em um ou dois parágrafos ou apenas frases. São divididas em (a) informativas lógicas (a.1 referenciais, a.2 espaço-temporais), envolvem pessoas, instrumentos, objetos, lugares, tempo específicos; e (b) explicativas lógicas (b.1 motivacionais, b.2 causais e b.3 permissivas), envolvem motivações, causas ou consequências e as permissivas envolvem as condições para que algo ocorra. São *on-line,* "para atrás" e estabelecem a coerência local.

Inferências elaborativas[3]: são inferências *elaboradas* a partir informações não contidas no texto, baseadas nos conhecimentos socioculturais dos leitores. São divididas em (a) informacionais elaborativas (a.a referenciais, a.b espaço temporais); (b) elaborativas explicativas (b.a motivacionais, b.b causais e b.c permissivas); e (c) avaliativas, se referem à capacidade de o leitor avaliar situações do texto e relacioná-las aos seus conhecimentos, assim inferindo as ideologias, intenções etc. dos textos. São *off-line,* "para frente" e estabelecem a coerência global.

Trabasso e Magliano (1996), propõem uma taxonomia dividida, também, em três tipos de inferências que ocorrem durante o entendimento de uma sentença, são elas: (1) **explicativas**, (2) **preditivas** e (3) **associativas**. Explicativas são orientadas "para trás", são *on-line*, estabelecem a coerência local e são lógicas, servem para unir a sentença atual da leitura às informações anteriores no próprio texto ou conhecimentos prévios. Aproximam-se às proposicionais (b.1, b.2 e b.3) de Chikalanga.

3 O autor utiliza também a definição pragmática, assim como León. No entanto, entendemos que a definição de Chikalanga está inserida na do segundo autor, tanto assim é esse ele faz a diferenciação em "elaborativas". Portanto adotamos deliberadamente, quando referirmos às pragmáticas de Chikalanga, como pragmáticas elaborativas.

> Explicativas envolvem, principalmente, as razões pelas quais algo ocorre. Uma explicação pode fornecer a base, racionalidade, motivo, ideia, condição, ocasião, pretexto ou o "porque e o por que" de eventos, estados e ações em uma narrativa. [...] Explicações identificam condições que são necessárias para a ocorrência de todos os constituintes de um episódio: estados externos, eventos, metas e outros estados internos, reações emocionais, ações e resultados que sinalizam o sucesso ou o fracasso do objetivo. (TRABASSO e MAGLIANO, 1996, p. 259)

As preditivas são inferências elaborativas orientadas "para frente", *on-line* e pragmáticas, se referem às expectativas ou previsões do leitor baseadas no que o texto permite em sua essência e que não são explicitadas por esse. Assemelham-se às proposicionais (a.1 e a.2) de Chikalanga.

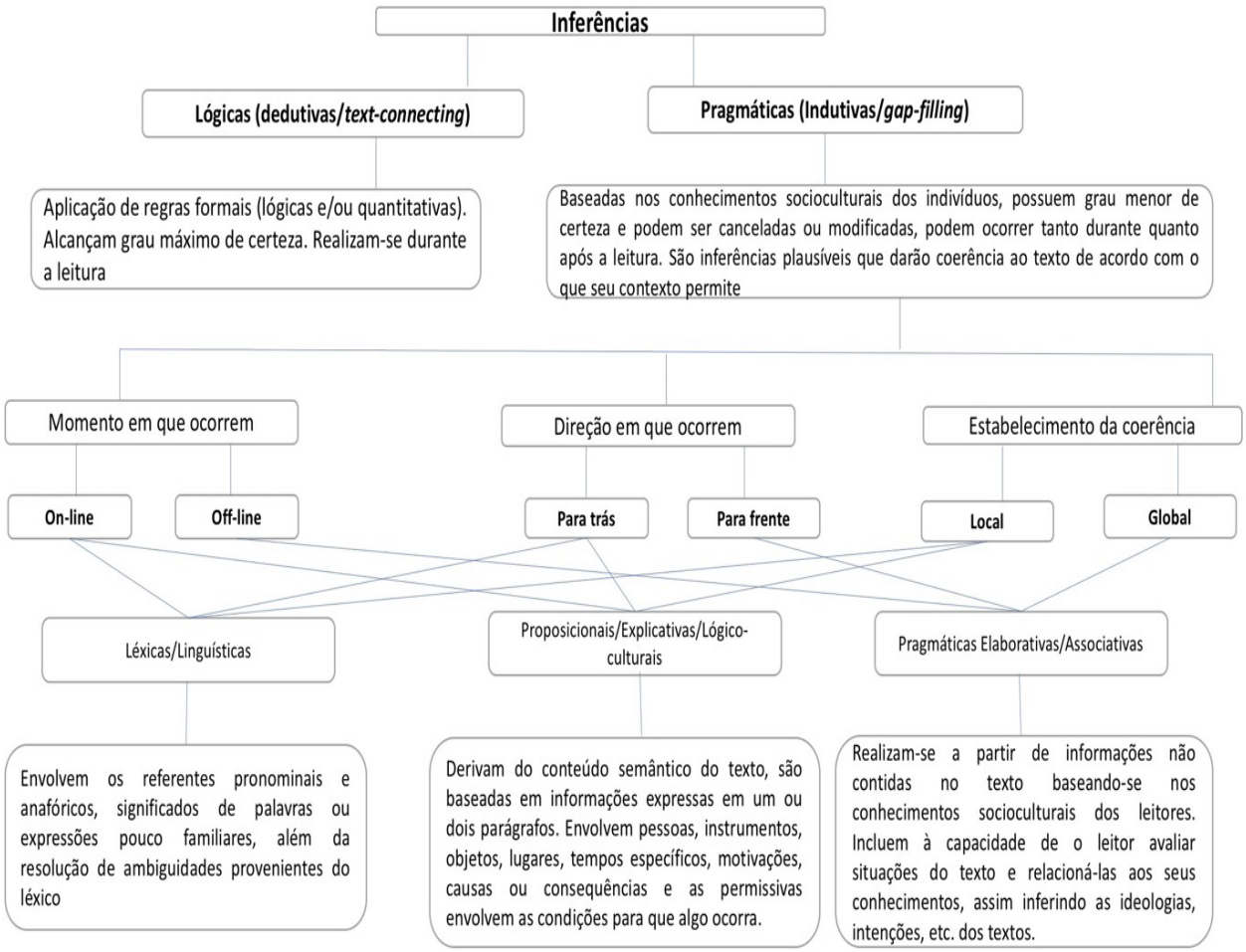
> As preditivas acontecem quando os leitores inferem consequências causais e futuras de um evento do texto. As previsões envolvem ocorrências possíveis e futuras e refletem as expectativas que um leitor tem com relação a esses possíveis eventos, metas, ações, resultados e emoções. Uma previsão pode antecipar um evento que ocorre mais tarde no texto e, portanto, é substanciado. Por outro lado, embora uma previsão possa ser plausível no contexto da frase focal e das circunstâncias da história, ela pode não ser explicitamente fundamentada pelo texto. As previsões de uma frase que são posteriormente confirmadas pelo texto função de integrar frases e criar coerência. (TRABASSO e MAGLIANO, 1996, p.260)

Por fim, as associativas são elaborativas, "para frente", *off-line* e pragmáticas, acrescentam informações ao texto a partir dos conhecimentos de mundo relevantes para o momento da leitura. A diferença em relação às preditivas é que nestas pode-se gerar inferências que não são causais ou futuras baseadas nos conhecimentos socioculturais, desde que sejam plausíveis com o contexto. Assemelham-se às pragmáticas elaborativas de Chikalanga. Para os autores,

> As associativas podem fornecer informações sobre quem faz o quê com quem, com que se faz, quando e onde. Eles também fornecem informações sobre características, propriedades, relações e funções de pessoas, objetos ou conceitos. As associações são ativadas pelas palavras de conteúdo, a frase focal e outras inferências. As associações servem para enriquecer e preencher lacunas do texto. As associações ocorrem junto à informação da frase focal. As associações são geralmente baseadas na ativação de conhecimento de mundo relevante e não no uso anterior do texto. No entanto, as associações anteriores podem ser recuperadas na leitura de uma frase focal e, se recuperadas, podem ser usadas para integrar o texto através de explicações ou previsões. Por exemplo, a associação que um arqueiro "é hábil no uso de um arco e flecha" pode ser usada para prever como o arqueiro vai matar um gigante. (TRABASSO e MAGLIANO, 1996, p.261)

O exemplo do arqueiro deixa clara a relação associativa, pois não é uma relação causal entre ser hábil com o arco e matar um gigante, é plausível, mas não confirmativo. Pôde-se ver que há uma variedade de taxonomias, no entanto há a manutenção do embasamento que as gera. A seguir, apresentamos um fluxograma para explicitar a taxonomia que seguimos neste trabalho, acreditamos que as nomenclaturas vistas são complementares e que podem e devem ser exploradas em conjunto em sala de aula além disso, pode auxiliar para que, futuramente, professores analisem seus materiais e possam compreender sob qual concepção as inferências estão sendo abordadas nos livros didáticos e, assim, orientar seu trabalho de forma a explorá-las de melhor maneira.

Figura 1 Fluxograma das inferências e suas características.



Fonte: elaborada pelo autor; adaptado de Chikalanga (1992); Trabasso e Magliano (1996); León (2003); Escudero (2004); León e Escudero (2010); Salcedo (2015).

Concepção sociocultural de leitura

Após abordarmos as concepções Linguística e Psicolinguística de leitura, chegamos à última que é colocada por Cassany (2010) dentro de uma perspectiva crítica de leitura, segundo a qual o leitor deve perceber que o texto se constrói em contextos sociais, políticos e culturais, ademais deve interpretar esses contextos e posicionar-se criticamente sobre eles. O autor (op. cit., p. 354) destaca que "ler e escrever não só são processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes". Cassany compreende a leitura não somente como um processo de (de)codificação ou cognitivo, ele a entende como uma prática cultural e seu significado depende de fatores como o contexto sociocultural.

Há três pontos indissociáveis que são a base desta concepção, o primeiro é que tanto o significado das palavras quanto os conhecimentos prévios têm origem social, para Cassany (2006, p.3), "talvez as palavras induzam o significado, talvez o leitor utilize suas capacidades inferenciais para construí-lo, no entanto tudo vem da comunidade". Este primeiro ponto tem base na teoria de sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o funcionamento mental dos indivíduos não pode ser estudado isoladamente, mas deve levar em consideração processos sociais nos quais ele se insere, pois, sua relação com o meio irá influenciar diretamente na

formação cognitiva onde são armazenados todos os conhecimentos prévios, incluídos os linguísticos e os socioculturais. O segundo ponto dessa concepção diz respeito a que nenhum discurso surge do nada, pelo contrário, qualquer escrito tem origem social, contexto histórico, há um indivíduo que o escreve, uma instituição que o executa, ou seja, há ideologias que devem ser captadas no momento da leitura, ora expressas de forma explícita, ora de forma implícita. Para Cassany (2006, p.6), "o discurso não surge do nada. Sempre há alguém por trás. O discurso reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Compreender o discurso é compreender esta visão do mundo". Portanto, o discurso sempre reflete a intenção, os pontos de vista, a percepção do mundo, etc. de quem os produz. O terceiro ponto reitera que discurso, autor e leitor não são elementos isolados, já que as práticas de leitura se desenvolvem em âmbitos sociais com normas e tradições dos quais os indivíduos fazem parte. Qualquer que seja o discurso, trará relações de poder intrínsecas, terá um contexto social por trás, terá objetivos a serem cumpridos, terá uma função na instituição da qual faz parte e reproduz papéis sociais dessa instituição (CASSANY; ALIAGAS, 2009). O autor, por sua vez, tem uma profissão que tem funções sociais, muitas das vezes não explicitadas pelo discurso. O leitor também tem propósitos sociais, sejam políticos, religiosos, pessoais, educacionais etc. Assim sendo, o discurso é utilizado de formas particulares em cada comunidade, instituição, situação, etc., a depender dos propósitos sociais do autor e leitor.

Em resumo, a orientação sociocultural não entende a leitura apenas como um processo percepto-visual ou psicológico realizado através da decodificação de unidades linguísticas e das capacidades cognitivas. Vai além disso, mas reparemos que não os desconsidera, é uma prática cultural que faz parte de uma comunidade específica com particularidades sociais e históricas. Depreender significados de um texto é reconhecer essas particularidades, reconhecer que funções um texto exerce em determinada comunidade, em determinado contexto e quais as intenções do discurso. Para tanto, é necessário que o leitor utilize seus conhecimentos, não só linguísticos, mas também socioculturais.

As concepções linguística, psicolinguística e sociocultural não são, de maneira nenhuma, excludentes, mas sim complementares e, como destaca o autor (2006), o melhor seria combiná-las em uma prática integradora, explorando o entorno do aprendiz, a capacidade de decodificação individual, a capacidade de inferenciação, mas sem desconsiderar os valores ideológicos que perpassam os textos.

Tarefas críticas

Explicitamos, até o momento, três concepções de leitura que podem ser utilizadas em sala de aula em atividades de leitura. Acreditamos que uma prática as mescle seja a mais eficiente para o fomento à criticidade dos leitores e, consequentemente, uma formação mais proativa e modificadora. Desta forma, sustentamos que atividades que integrem as concepções explicitadas nos leva à exploração do que chamamos Letramento Crítico que, a nosso ver, é o ponto de chegada de uma leitura bem-sucedida alcançada após o uso concomitante dos conhecimentos socioculturais e a exploração das inferências. Nesta seção, buscamos demonstrar como os eixos teóricos tratados podem ser utilizados em sala de aula através do que denominados **tarefas críticas**, ou seja, princípios que podem guiar os professores no momento da produção de atividades de leitura.

Para a elaboração dessas tarefas, nos baseamos fundamentalmente nos estudos de Daniel Cassany (2006; 2009; 2010), nos quais elabora uma lista sobre quais destrezas um leitor deve executar em uma leitura baseada no Letramento Crítico. Abaixo apresentamos dois quadros, o primeiro se relaciona mais aos conteúdos proposicionais (explícitos) dos textos e o segundo mais relacionado a conteúdos extratextuais (implícitos).

Tabela 1 Tarefas Críticas (Conteúdos Proposicionais).

A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura	
(1)	• Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.
(2)	• Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.
(3)	• Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.
(4)	• Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade, e intenções ao utilizá-las.
(5)	• Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.) convocadas ou silenciadas, predominantes ou subjugadas.
(6)	• Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados, identificar incoerências, imprecisões, erros e contradições.
(7)	• Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles.
(8)	• Interpretar as imagens que acompanhem os textos, buscando refletir sobre seu uso, função e importância naquele contexto.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Cassany (2006; 2010).

Não significa, no entanto, que para alcançar o Letramento Crítico deve-se seguir somente essa lista, primeiro porque a tarefa crítica é bastante variável de acordo com os indivíduos, seus contextos, motivações, conhecimentos prévios, cultura, religião, gênero, raça etc., essas variáveis se relacionam e constroem nossos conhecimentos socioculturais. Em segundo lugar, o Letramento Crítico também é alcançado quando obtemos informações que vão além dos significados proposicionais do discurso. O indivíduo letrado crítico, segundo Cassany (2006, p. 87) "adivinha ou obtém dados" que não estão no texto, mas que podem ser obtidos através de inferências lógicas ou pragmáticas, "a compreensão crítica requer poder fazer muitas inferências" (op. cit. p.92) que, por sua vez, só serão recuperadas se tivermos muita cultura relacionada a atividade, "para elaborar uma interpretação crítica é requerido ter um bom conhecimento do tema do texto. Deve-se recuperar todo o que o escrito não diz". (op. cit., p. 107). Por fim, baseados em Cassany (2006), elaboramos o segundo quadro, com a continuidade das tarefas a serem executadas na atividade crítica, estas estão relacionadas a informações não expostas nos textos e, portanto, relacionadas à capacidade de ativar conhecimentos socioculturais para recuperar inferências.

Tabela 2 Tarefas Críticas (Conteúdos Implícitos).

A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura	
(9)	• Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto (comunidade e a cultura da qual procede o tema tratado.
(10)	• Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual (tema, ideologia, se possui orientação política ou religiosa, contexto histórico), causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.
(11)	• Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido (imagem que se projeta do leitor, referencias ao público, conhecimento pressuposto)
(12)	• Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.
(13)	• Inferir possíveis consequências do texto para a comunidade na qual ele é veiculado, sua relevância e pertinência.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Cassany (2006; 2010).

Comentário finais

Vimos que a concepção linguística tem foco na leitura inicial e estritamente ligada à superfície textual, a concepção psicolinguística se relaciona de maneira direta à capacidade inferencial dos leitores. Por fim, a concepção sociocultural, que não descarta as duas primeiras, amplia as visões sobre o processo de leitura e inclui o fator crítico a ele. Defendemos, portanto, que uma leitura exitosa deve abarcar as três concepções de leitura definidas por Cassany, assim como todas as suas características e princípios. No entanto, sem priorizar nenhuma delas, visto que têm importância em todos os níveis do aprendizado, desde os anos iniciais de alfabetização ou início do aprendizado de segundas línguas até a aquisição de habilidades mais avançadas de leitura. Acreditamos que a mescla dessas concepções levará ao desenvolvimento do Letramento Crítico, não importando a faixa etária, classe, raça, gênero etc. respeitando, claro, as peculiaridades de cada indivíduo, suas comunidades e as relações que cada uma estabelece com seus letramentos. Para tanto, apresentamos treze tarefas críticas que podem guiar professores no momento da elaboração de atividades de leitura, a intenção não é esgotar o tema, mas sim iniciar discussões sobre a importância da exploração de tarefas críticas em sala de aula que passem tanto pelas informações explícitas quanto implícitas de cada texto. Ademais, reforçamos que é interessante que cada professor, de acordo com seu contexto de trabalho, elabore novas ou adapte cada tarefa crítica de acordo com seus objetivos e assim executar um trabalho que esteja de acordo com cada realidade.

Referências

ABREU, G. E. *As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico*: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017). 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1880M.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D.; ALIAGAS, C. *Miradas y propuestas sobre la lectura*. In: Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13-22.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, M. Aproximación crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.

CHIKALANGA, I. A suggest taxonomy of Inferences for the reading teacher. Reading In: *A Foreign Language*, Avaí, v. 8, n. 2, p.697-709, 1992. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl82chikalanga.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

ESCUDERO, I.; LEON, J. A. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Infuencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 40, n. 64, p. 311-336, 2007. Disponível em <https://goo.gl/9hAxiB>.acesso em 11 maio 2017.

ESCUDERO, I. Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada A La Enseñanza de Lenguas*, Nebrija, n. 7, p. 1-20, 2010.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. A LEITURA, A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O PROCESSO INFERENCIAL. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p.439-448, 2004.

LEÓN, J. A. Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. In: LEÓN, J. A. *Conocimiento y discurso*: Claves para inferir y comprender. Madrid: Piramide, 2003. p. 23-45.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação*: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MONFORT, I.; MONFORT, M. Inferencias y comprensión verbal en niños com trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, Madrid, n. 56, p.141-146, 2013.

SALCEDO, J. C. R. Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, [s. L.], n. 4, p.107-122, jul. 2015. Disponível em: <http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/43>. Acesso em: 11 maio 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRABASSO, T.; MAGLIANO, J. P. Conscious Understanding during comprehension. *Discourse Processes*, [s. L.], v. 21, n. 3, p. 255-287, maio 1996. Informa UK Limited.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998. 182 p.

O PREENCHIMENTO DOS *SLOTS* E AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO ESPANHOL DE MEDELLÍN[1]

8

Géssica Santana de Oliveira
UFRJ

Introdução

A descrição de fenômenos linguísticos do espanhol tem sido o foco de diversos estudos. Entre os fenômenos linguísticos presentes nessa língua, temos o objeto direto anafórico (ODA). Estudos como o de González (1994)[2], Yokota (2007), Arruda (2012), Simões (2014), Puertas (2018) olham para diferentes aspectos no que diz respeito ao ODA. Entretanto, não consideram diretamente o fator distância para a realização ou não desse fenômeno.

O fator distância corresponde à aproximação ou distanciamento entre um antecedente e seu elemento anafórico. Tal distância é estabelecida pela quantidade de cláusulas (ou orações) entre eles. Fant (1985) e Vázquez Rozas (2004) tratam dessas questões.

Nesta pesquisa, nos centramos no fator distância. Para dar conta de tal fator, utilizamos a noção de *slots*. Os *slots* são espaçamentos que correspondem a relações gramaticais tais como o objeto direto, sujeito, complemento, etc (McCord, 2006). Pretendemos verificar de que maneira eles podiam estimular a seleção de uma ou outra estratégia de retomada do ODA no espanhol de Medellín. Já que é pouca descrita, elegemos tal variedade do espanhol.

A fim de estabelecer uma melhor análise dos dados, estabelecemos critérios de análise a partir de Fant (1985). Esta pesquisa constitui o início da aplicação de tais critérios. Os dados analisados nesta pesquisa fazem parte do *corpus* do PRESEEA de Medellín. Como se trata de uma aplicação inicial dos critérios, analisamos apenas uma entrevista, a que apresentava o maior tempo de duração.

As hipóteses que nos propomos a testar consistiam em: (i) Quanto menor a distância entre o antecedente e o elemento anafórico, [+] objeto direto anafórico realizado por clítico; (ii) Quanto maior a distância entre o antecedente e o elemento anafórico, [+] objeto direto anafórico realizado por estruturas nominais lexicalmente plenas (Vázquez Rozas, 2004).

Os conceitos que abrangemos nesta pesquisa

Para esta pesquisa, levamos em conta alguns tópicos importantes: a anáfora, o objeto direto (OD), a distância e os *slots*.

A Anáfora, dependendo do quadro teórico a ser adotado, pode ser definida de diferentes maneiras. Desta forma, nesta pesquisa, assumimos como uma relação entre dois elementos, antecedente e elemento

---

1 A presente pesquisa constitui parte do Projeto de Mestrado e está sendo desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 González (1994) além de descrever o objeto direto anafórico trata, também, do sujeito e do objeto indireto na produção de falantes de português do Brasil/L1, aprendizes de espanhol/L2.

anafórico, entre os quais haveria uma dependência referencial (cf. Huang, 2004). Vejamos o exemplo:

(1) a. "(...) la gente de Medellín / que usted me hacía **[esa pregunta]** y no te **la** respondí (...)"

(PRESEEA, 2014:23)[3]

No exemplo **(1a)**, o elemento anafórico **la** institui uma relação de dependência referencial com o antecedente **[esa pregunta]**.

No que diz respeito ao OD, Campos (1999) o descreve como um elemento que é regido pelo verbo a nível sintático-semântico. No espanhol, conforme a *Gramática Descriptiva* (GD) (1999), são reconhecidas as seguintes estratégias de retomada do ODA: retomada por clíticos (estratégia prototípica), o apagamento (está vinculado ao traço de definitude do antecedente) e retomada por pronome tônico (duplicação do objeto direto que exige a presença da preposição ***a*** e de um clítico).

No tocante ao conceito de distância, este nos permite observar de que maneira um antecedente e seu elemento anafórico estão relacionados: dependendo da quantidade de orações entre eles, da consequente proximidade ou distanciamento, haveria uma maior ou menor acessibilidade referencial ao antecedente (cf. Vázquez Rozas, 2004). Tal contexto resultaria na preferência por uma ou outra estratégia de realização ou não do ODA.

Vinculada ao conceito de distância, temos a noção de *slots*. Estes dizem respeito aos espaços que precisam ser preenchidos, com base em uma dada categoria, a fim de constituírem sintagmas, cláusulas (ou orações), etc. Os *slots* podem ser do tipo *default*, obrigatório e opcional. Exemplos de *slot* são: sujeito, objeto direto, objeto indireto, etc. (Cf. McCord, 2006).

(2) a. Probably Alice ***gave*** Bob the book yesterday.

Adv. Suj. Obji. Obj. Adv.

('Provavelmente Alice deu o livro ao Bob ontem'.)

b. ***If*** you write this program.

Subconj complement (complemento da conjunção subordinativ

('Se você escrever este programa')

c. The cat sat on the mat ***and*** the dog lay on the floor.

lconj rconj

(complemento à esquerda da conjunção coordenativa / complemento à direita da conjunção coordenativa)

('O gato sentou-se no tapete e o cachorro estava no chão.')

(McCord, 2006: 10 e 14)

No exemplo **(2a)**, temos o verbo ***to give*** com cinco *slots* a serem preenchidos a fim de formar a sentença em questão. Em **(2b)**, temos a conjunção subordinativa ***if*** com apenas um *slot* a ser preenchido; neste caso, uma oração preencheu o espaço aí presente. Já em **(2c)**, a conjunção coordenativa ***and*** teve seus *slots* preenchidos por duas orações. Desta forma, podemos ver que a depender da categoria, os *slots* são preenchidos de maneiras distintas.

3 O exemplo (1a) foi retirado do corpus que utilizamos nesta pesquisa.

Consideramos, nesta pesquisa, os *slots* objeto direto e os *slots* preenchidos por orações. Na próxima seção, mostramos os critérios de análise.

Critérios de Análise

Considerando a necessidade de restringirmos a nossa análise, definimos alguns critérios. Para tanto, consideramos o estudo de Fant (1985). Nele, o autor descreveu o processo anafórico na fala de Madri, baseando-se nos fatores identificação do antecedente, tipos de anáfora, valores de Distância (D) e Interferência (I). Nesta pesquisa também consideramos tais fatores. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 Critérios de Análise.

Critérios de Análise	
Identificação do Antecedente	- Todo antecedente corresponde ao sintagma nominal mais próximo da anáfora.
Tipo de Anáfora	- **Anáfora Direta:** Há uma relação de identidade total entre o antecedente e a anáfora, correspondendo a um mesmo referente; **- Anáfora Indireta:** Não há uma relação de identidade total entre o antecedente e a anáfora ainda que o referente esteja no discurso.
Valor D	**- 1:** O antecedente está na mesma oração que o elemento anafórico; **- 1,5:** O elemento anafórico encontra-se em uma oração encaixada. **- 2:** O antecedente situa-se na oração que antecede àquela onde está o elemento anafórico; **- 3:** O antecedente está a uma distância de duas orações; **- 4:** O antecedente está a três ou mais orações de distância.
Valor I	**- 0:** Não há nenhum referente interposto entre o antecedente e o elemento anfórico; **- 1-5:** O número de referentes interpostos entre o antecedente e o elemento anfórico é igual a um, dois, três, quatro e cinco, respectivamente; - **6:** Há mais de cinco referentes interpostos entre antecedente e o elemento anafórico.

A Tabela 1 está constituída pelos fatores que compõem os critérios de análise. No tocante à identificação do antecedente, Fant (Op. cit) afirma que o antecedente seria todo aquele que estivesse mais próximo da expressão anafórica. Entretanto, desta forma, um clítico, apagamento ou pronome demonstrativo poderiam ocupar esta posição.

Fant estabelece também uma hierarquia em que organiza tipos morfossintáticos a partir de valores enfáticos. Clíticos e apagamentos ocupariam um nível três, sendo este o mais baixo; pronomes demonstrativos, nível dois (intermediário); e sintagma nominal (SN), um nível um (mais alto). Por isso, vimos a necessidade de especificar melhor este fator e resolvemos determinar que um tipo morfossintático com nível um de valor enfático e com independência referencial seria o melhor candidato a antecedente de um elemento anafórico. Neste caso, o SN.

No que concerne ao valor D, este se refere à quantidade de orações entre o antecedente e o elemento anafórico; tais orações corresponderiam, para esta pesquisa, aos *slots* (espaçamentos) preenchidos por elas. Já o valor I, diz respeito aos antecedentes interpostos entre antecedente e o elemento anafórico. Como Fant (1985) não descreve quais antecedentes poderiam ser considerados interpostos, para esta pesquisa, estabelecemos que fossem todos os ODs presentes entre o antecedente e o elemento anafórico. Por fim, o valor D/I consiste na soma dos valores D e I.

Metodologia

A fim de verificar a correlação entre a noção de slots e a seleção das estratégias de retomada do ODA por falantes de espanhol de Medellín (Colômbia) analisamos uma entrevista do *corpus* do PRESEEA de Medellín. Escolhemos tal variedade do espanhol, a de Medellín, pelo fato de haver poucos estudos descritivos sobre ela e principalmente a nível morfossintático. Desta forma, decidimos cooperar com os estudos descritivos nesse âmbito.

Em relação à entrevista que analisamos, esta correspondia ao nível de escolaridade alto e apresentava o maior tempo de duração: 1h 36’ 44”. Analisamos apenas uma entrevista e a que tinha o maior tempo de duração porque (i) queríamos aplicar os critérios de análise com o intuito de verificar se de fato seriam viáveis para alcançar o nosso objetivo, se seria necessário fazer ajustes ou não e (ii) uma entrevista com um tempo de duração maior nos permitiria coletar mais dados e fazer um levantamento inicial das estratégias de retomada do ODA presentes na fala de Medellín.

Os assuntos tratados na entrevista correspondem a clima, família, bairro onde vive e onde viveu, profissão, etc. A entrevista em questão foi gravada em 2007 e transcrita em 2008. Os exemplos apresentados ao longo da seção intitulada **Resultados** foram retirados da entrevista que analisamos para esta pesquisa. Neles o antecedente está em negrito e entre colchetes enquanto os elementos anafóricos em negrito.

As hipóteses que testamos correspondem a (i) Quanto menor a distância entre o antecedente e o elemento anafórico, [+] objeto direto anafórico realizado por clítico; (ii) Quanto maior a distância entre o antecedente e o elemento anafórico, [+] objeto direto anafórico realizado por estruturas nominais lexicalmente plenas (cf. Vásquez Rozas, 2004).

Na tabela abaixo, temos o perfil do informante que participou da entrevista que analisamos.

Tabela 2 Perfil do Informante.

Perfil do Informante	
Idade	51 anos
Nível de Escolaridade	Alto (Ensino Superior Completo)
Sexo	Homem

Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados da nossa análise. Os dados que mostramos a princípio correspondem a um levantamento que fizemos das estratégias de retomada do ODA na variedade de Medellín a partir da análise da entrevista. Vejamos a tabela:

Tabela 3 Estratégias de Retomada.

Estratégias de Retomada	Ocorrências (83)
Apagamento	6,02% (5)
Clítico	56,63% (47)
Demonstrativo	4,82% (4)
Repetição de SN	32,53% (27)
Total	100% (83)

Com base na Tabela 3, observamos que a retomada de ODA por clíticos continua sendo a estratégia de preferência dos falantes de espanhol[4]: 56,63%. Já esperávamos tal contexto pelo fato de a retomada por clíticos ser descrita pela GD (1999) como a estratégia preferida por falantes de espanhol. Entretanto, vale ressaltar a porcentagem significativa de ocorrências com a retomada por repetição de SN: 32,53%.

Nas tabelas seguintes, descrevemos de que maneira as estratégias de retomada do ODA na variedade de Medellín se relacionam com os tipos de anáfora (direta e indireta).

Tabela 4 Estratégias de Retomada e a Anáfora Direta.

Estratégias de Retomada e a Anáfora Direta (62)			
Estratégias de Retomada	**1ª menção**	**2ª menção**	**3ª menção**
Apagamento	4,8% (3)	1,6% (1)	1,6% (1)
Clítico	56,5% (35)	14,5% (9)	3,2% (2)
Demonstrativo	6,5% (4)	0	0
Repetição de SN	6,5% (4)	4,8% (3)	0
Total	74,3% (46)	20,9% (13)	4,8% (3)

Tabela 5 Estratégias de Retomada e a Anáfora Indireta.

Estratégias de Retomada e a Anáfora Indireta (21)			
Estratégias de Retomada	**1ª menção**	**2ª menção**	**3ª menção**
Apagamento	0	0	0
Clítico	4,7% (1)	0	0
Demonstrativo	0	0	0
Repetição de SN	81% (17)	14,3% (3)	0
Total	85,7% (18)	14,3% (3)	0

Ao observar as Tabelas 4 e 5, vemos que há um predomínio de dados de estratégias de retomada do ODA como anáfora direta: 76,54% (62 ocorrências). Fant (1985), como mencionamos na seção **Critérios de Análise**, apresenta uma escala de nível de valor enfático. Para o autor, estratégias do tipo pronome demonstrativo apresentariam um nível dois, enquanto apagamento (ou zero) e clíticos teriam um nível três. SNs te-

4 Nesta pesquisa, os falantes correspondem aos da variedade do espanhol de Medellín (Colômbia).

riam um nível um de valor enfático o que justificaria o fato de na Tabela 5 predominar tal estratégia entre os dados encontrados como anáfora indireta. O contexto acima descrito (Tabelas 4 e 5) coincide com o que foi descrito por Fant (Op. cit) já que apagamentos, clíticos e demonstrativos dependem de seus antecedentes para que possam estabelecer uma identidade referencial.

(3) a. "(...) hay un problema / una falla mecánica / que **[el avión] lo** están revisando </cita> / pero ya está muy tarde / porque eso fue por la tarde (...)"

(PRESEEA, 2014:32)

b. "(...)/ y se entraron como a las doce o once de la noche / dejaron **[las puertas abiertas]**/ pues no les cabe sino a ellos hermano / yo **la puerta** a las doce de la noche yo no la dejo abierta (...)"

(PRESEEA, 2014:26)

Enquanto no exemplo **(3a)** vemos o clítico **lo** retomando exatamente o seu antecedente **[el avión]** por consequência de sua dependência referencial que exige que ele retome de forma direta, total (anáfora direta) o seu antecedente para que seja possível interpreta-lo, em **(3b)** vemos o SN **la puerta** retomando **[las puertas abiertas]**de forma indireta: um SN no singular retomando um SN no plural. A sua independência referencial lhe permite isso.

Com relação ao único dado que coletamos com retomada por clítico como anáfora indireta, talvez isto se explique pela vacilação presente na fala do informante:

(4) a. "(...) me parece fue la estupidez más grande haber tumbado todo el bloque del ferrocarril ¿cierto? / más bien adentro del bloque del ferrocarril haber hecho **un <vacilación/>[los edificios]**¿cierto? / que **lo** pudieron haber hecho / pero es la pereza / la pereza / <énfasis>no tumbemos ahí</énfasis>¿cierto? / <énfasis>me parece el recorte más pendejo</énfasis> / el que / el que <vacilación/> de planeación municipal y departamental / eeh / como / como recortaron allá (..)".

(PRESEEA, 2014:10)

No exemplo **(4a)**, a retomada pelo clítico **lo** provavelmente tenha sido consequência da indecisão do falante em referir-se a **[un edificio]** ou **[los edificios]**.

Após verificar de que maneira as estratégias de realização do ODA que contabilizamos nesta pesquisa se comportam em relação ao tipo de anáfora, vimos como tais estratégias foram selecionadas pelos falantes de Medellín ao considerar os valores D e I. Na Tabela 6 abaixo, descrevemos os dados referentes às estratégias de retomada do ODA e seus respectivos valores D em cada menção.

Tabela 6 Estratégias de Retomada e o Valor D.

Estratégias de Retomada e o Valor D									
	Apagamento (5)			**Clítico (47)**			**Demonstrativo (4)**	**Repetição de SN (27)**	
Valor D	**1ª M**	**2ª M**	**3ª M**	**1ª M**	**2ª M**	**3ª M**	**1ª M**	**1ª M**	**2ª M**
1	0	0	0	14,9% (7)	0	0	0	0	0
1,5	20% (1)	20% (1)	0	8,5% (4)	0	0	0	0	0
2	0	0	0	48,9% (23)	6,4% (3)	0	100% (4)	40,7% (11)	0
3	0	20% (1)	0	6,4% (3)	8,5% (4)	0	0	11,1% (3)	3,7% (1)
4	20% (1)	0	20% (1)	0	2,1% (1)	4,3% (2)	0	25,9% (7)	18,6% (5)
Total	40% (2)	40% (2)	20% (1)	78,7% (37)	17% (8)	4,3% (2)	100% (4)	77,7% (21)	22,3% (6)

Em relação aos dados com apagamento, 80% estão presentes tanto na primeira quanto na segunda menção. 40% desses dados apresentam um valor D de 1,5, quer dizer, o antecedente estaria na oração matriz enquanto o apagamento (ou anáfora zero) estaria na oração encaixada. O que nos chama a atenção é o fato de haver ocorrências em primeira e terceira menções, a uma distância de quatro, ou seja, haveria três ou mais orações entre o antecedente e o elemento anafórico.

A um valor de distância como esse, esperávamos que a estratégia de retomada a ser selecionada fosse uma cujo valor enfático apresentasse um nível mais alto (nível um) como, por exemplo, a retomada por repetição de SN. Isto porque a uma distância maior o acesso à referência de um antecedente seria mais penoso.

Referente aos clíticos, mais da metade dos dados estavam em primeira menção (78,7%). 48,9% dos dados em primeira menção e 6,4% em segunda menção apresentam um valor D equivalente a dois o que corresponderia a anáfora estar na oração imediatamente posterior àquela na qual se encontra o antecedente. As ocorrências em segunda e terceira menções com um valor D igual a quatro são resultados de, por exemplo, uma sequência de clíticos referindo-se a um mesmo antecedente como podemos ver no exemplo a seguir:

(5) a. "(...)/ yo soy de los afortunados ¿cierto? / que estudió **[una carrera]** ¿cierto? / y que **la** está practicando / y me gusta /**la** amo / **la** quiero / yo por ejemplo / yo no sé qué<vacilación/>(...)"

(PRESEEA, 2014:21).

Em relação aos dados que contabilizamos com retomada por pronome demonstrativo, estes estão 100% em primeira menção e a um valor dois de distância. No que diz respeito à repetição de SNs, a segunda estratégia

mais selecionada pelo falante nos dados analisados para este trabalho, 77,7% encontram-se em primeira menção. Dentre estes, 40,7% apresentavam o valor dois distância. Não encontramos dados com SN em terceira menção. Talvez isto se justifique pelo fato de os SNs funcionarem como antecedentes de anáforas. Vejamos o exemplo a seguir:

(6) a. "(...) tengo que ir a visitar un<alargamiento/> cliente / una persona <cita> ve que necesito que me hagas un favor / mirá **[estas piecitas]** / qué le hacen falta </cita> / ¿correcto? / ah bueno entonces yo ya<alargamiento/> miro si / si puedo hacérse**las** / eeh / estoy pendiente de pronto otro día ir a llevar **unas piezas que ya fundí** ¿cierto? / entonces la <vacilación/> / la persona me dice va dentro de ocho días / o<alargamiento/> si me podés traer parcialmente la mitad / entonces dos / o tres días le llevo **cien o doscientas piezas** / dentro de cinco días te traigo el resto / ah bueno / entonces me voy y me tomo un tinto con esa persona allá porque<alargamiento/> / es la/ cuestión / <énfasis>yo tengo eso</énfasis> / mhm / lo discuto mucho con el socio / y me dice / <cita>es que a vos te queda tiempo (...)"

(PRESEEA, 2014:22)

No exemplo acima, o a repetição de SN **<unas piezas que ya fundí>** é uma retomada de **[estas piecitas]** e também antecedente do SN **<cien o doscientas piezas>**. Se não considerássemos o antecedente como todo SN mais próximo da anáfora, **<cien o doscientas piezas>** estaria em terceira menção e não em primeira.

Tabela 7 Estratégias de Retomada e o Valor I.

Estratégias de Retomada e o Valor I									
	Apagamento (5)			**Clítico (47)**			**Demonstrativo (4)**	**Repetição de SN (27)**	
Valor I	**1ª M**	**2ª M**	**3ª M**	**1ª M**	**2ª M**	**3ª M**	**1ª M**	**1ª M**	**2ª M**
0	60% (2)	20% (1)	20% (1)	74,5% (35)	19,1% (9)	4,3% (2)	100% (4)	59,3% (16)	14,8% (4)
1	0	0	0	2,1% (1)	0	0	0	11,1% (3)	0
2	0	0	0	0	0	0	0	7,4% (2)	3,7% (1)
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	20% (1)	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	3,7% (1)
Total	80% (4)	20% (1)	20% (1)	76,6% (36)	19,1% (9)	4,3% (2)	100% (4)	77,8% (21)	22,2% (6)

A Tabela 7 corresponde ao valor I encontrado entre cada estratégia de retomada e seu antecedente. Os referentes interpostos aos quais nos referimos nesta pesquisa são os ODs, ou seja, os *slots* ODs preenchidos entre o antecedente e o elemento anfórico.

Ao observar a tabela, vemos que a maior parte dos dados apresentou um valor I igual a zero, inclusive dados

com repetição de SN em primeira menção. Isto nos chamou a atenção já que neste contexto o esperado era uma porcentagem menor (e não 59,3%) para repetição de SN em primeira menção por se tratar de um tipo morfossintático com valor alto (nível um – cf. Fant, 1985). No que diz respeito a valores I mais altos como, por exemplo, um, dois e seis encontramos o predomínio de antecedentes interpostos entre o antecedente e um SN anáfora.

Entretanto, vale destacar o único dado contabilizado relativo a um valor I correspondente a quatro. Neste âmbito, o falante selecionou o apagamento como estratégia de retomada do ODA (exemplo **(7a)** abaixo). Também não esperávamos a seleção de tal estratégia neste contexto já que poderia haver dificuldades em interpretá-la.

(7) a. "(...) la gente llega y deja **[el carro abierto]** / o sea/ o sea / damos la oportunidad / a veces hay gente que deja el la<vacilación/> / disque <cita> no es que no me demoro </cita> / y deja **la llave** ahí pegada del carro / mucha gente es que <cita> ¡ay! es que yo dejé **las llaves**</cita> / o dejó / o cerró / o cerró **la puerta** y no le puso **seguro** / o no le puso **una alarma** ¿cierto? / entonces con respecto a <vacilación/> a lo de los robos / e<alargamiento/> / sí se ve que ha proliferado / o se mantiene estable / pues lógico que hubo una época que sí robaban **Ø** pues diario / y con el <vacilación/> ahora pues <vacilación/> ha habido más seguridad / pero de todas maneras las personas / yo digo que / si uno sabe que el barrio<alargamiento/> tiene estos problemas". (PRESEEA, 2014:5)

Tabela 8 Estratégias de Retomada e o Valor D/I.

Estratégias de Retomada e o Valor D/I									
	Apagamento (5)			**Clítico (47)**			**Demonstrativo (4)**	**SN (27)**	
Valor D/I	**1ª M**	**2ª M**	**3ª M**	**1ª M**	**2ª M**	**3ª M**	**1ª M**	**1ª M**	**2ª M**
1	0	0	0	14,9% (7)	0	0	0	0	0
1,5	20% (1)	0	0	8,5% (4)	0	0	0	0	0
2	20% (1)	0	0	48,9% (23)	6,4% (3)	0	100% (4)	40,8% (11)	0
3	0	20% (1)	0	4,3% (2)	8,5% (4)	0	0	3,7% (1)	3,7% (1)
4	0	0	20% (1)	2,1% (1)	2,1% (1)	4,3% (2)	0	22,2% (6)	11,1% (3)
5	0	0	0	0	0	0	0	3,7% (1)	0
6	0	0	0	0	0	0	0	7,4% (2)	3,7% (1)
8	20% (1)	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	3,7% (1)
Total	60% (3)	20% (1)	20% (1)	78,7% (37)	17% (8)	4,3% (2)	100% (4)	77,8% (21)	22,2% (6)

A Tabela 8 corresponde ao valor D/I encontrado para cada estratégia de retomada do ODA contabilizada nesta pesquisa. Observando os dados aí presentes, vemos que a seleção das estratégias de retomada ocorreu de acordo com o que foi descrito pelas hipóteses que testamos nesta pesquisa: distâncias menores entre o antecedente e o elemento anafórico (neste caso, um a três) propiciam a seleção de estratégias com valor enfático mais baixo, aquelas que são referencialmente dependentes de seus antecedentes – apagamento, clítico e demonstrativo; distâncias maiores entre antecedente e elemento anafórico (no nosso caso, qautro a dez), estimulam a retomada do ODA no espanhol de Medellín por estratégia com valor enfático alto – repetição de SN.

Baseando-nos nisso, é intrigante o fato de termos coletado uma ocorrência com valor D/I igual a oito. Além disso, todas as estratégias de retomada do ODA apareceram em maior frequência quando o valor D/I era igual a dois.

Discussão

Em relação às estratégias de retomada do ODA que encontramos nos dados contabilizados neste trabalho, embora haja uma incidência maior de clíticos, a repetição de SN mostrou-se relevante quanto a sua produtividade (32,53%). Talvez isto possa ser justificado pelo fato de (i) os SNs apresentarem um nível enfático maior que o dos clíticos (cf. Fant, 1985) e (ii) não necessitarem ser movidos dentro de uma representação sintática arbórea a fim de satisfazer uma exigência paramétrica do espanhol (os clíticos, nesta língua, devem ocupar uma posição anterior ao verbo, salvo quando estes estiverem no infinitivo, gerúndio ou imperativo afirmativo).

Vale ressaltar também que tanto os dados com repetição de SN quanto as retomadas por clíticos encontramos em maior incidência quando o valor D era dois e o valor I era zero (0). Possivelmente, tais dados reflitam uma tendência dos falantes em selecionar estratégias que lhes custe menos para processar tanto em relação a sua posição na sentença quanto no que diz respeito a sua interpretação referencial.

Considerações Finais

Com base nos dados que contabilizamos nesta pesquisa, podemos afirmar que as hipóteses (i) Quanto menor a distância entre o antecedente e o elemento anafórico, [+] objeto direto anafórico realizado por clítico; (ii) Quanto maior a distância entre o antecedente e o elemento anafórico, [+] objeto direto anafórico realizado por estruturas nominais lexicalmente plenas (cf. VázquezRozas, 2004) foram confirmadas.

Em relação ao nosso objetivo que foi o de verificar a correlação entre a noção de *slots* (McCord, 2006) e a seleção das estratégias de retomada do ODA por falantes de espanhol de Medellín podemos dizer que, ainda que haja algumas exceções, quanto mais *slots* preenchidos por orações e *slots* objetos diretos entre o antecedente o elemento anafórico, o falante da variedade de Medellín tenderia a retomar o ODA por repetição de SN, estratégia que apresenta uma independência referencial. O inverso seria contemplado por retomada por clítico, demonstrativo ou por apagamento, estratégias referencialmente dependentes de seus antecedentes.

Dado que pouco se tem dedicado à descrição da variedade do espanhol a que nos propomos a descrever nesta pesquisa (a de Medellín), esperamos poder contribuir com os estudos neste âmbito. No tocante aos passos futuros, pretendemos ampliar a quantidade de entrevistas analisadas, além de relacionar os tipos de anáfora com os valores D e I.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, N. C. *A realização do objeto direto anafórico em línguas românicas: um estudo sincrônico no português e no espanhol*. 2012. 165f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciencias e Letras, Campus de Araraquara, UNESP, São Paulo, 2012.

CAMPOS, H. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 1519- 1574. v. II

DEMONTE, V.; BOSQUE, I. (Org.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madri: Editora Espasa, 1999, v. I.

FANT, L. M. Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado. In: *Español Actual: Revista de español vivo*. Madri: Editorial La Muralla, 1985, p. 5-26, n. 43.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu*: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. 461 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1994.

HUANG, Y. Anaphora and the Pragmatics-Syntax Interface. In: HORN, L. R.; WARD, G. (Ed). *The Handbook of Pragmatics*. USA: Blackwell Publishing Ltd., 2004, 2006. Disponível em: <http://dl.icdst.org/pdfs/files/672c9963977dc12889ec5d10efb832fb.pdf>. Acesso em: jul. 2017.

MCCORD, M. C. The slot grammar lexical formalism. In: *IBM ResearchDivision Thomas J. Watson Research Center.* Nova York, Julho, 2006, p. 1-39. Disponível em: <http://domino.watson.ibm.com/library/cyberdig.nsf/papers/CCBADA90EBA279E7852571A90066DA72/$File/rc23977.pdf>. Acesso em: 2016.

PRESEEA (2014): *Corpus* do *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*. Medellín: Universidade de Antioquia. Disponível em: <http://preseea.linguas.net>. Acesso em: 2015.

PUERTAS, J. C. *Contextos favorecedores das estratégias de retomada e apagamento do objeto direto anafórico no espanhol de Valência*. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

SIMÕES, A. *O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu comparado ao português brasileiro*: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto. 2015. 387 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo. 2015.

VÁZQUEZ ROZAS, V. Algunas reflexiones sobre el cálculo de la distancia referencial. *D.E.L.T.A.*, 20:1, 2004, p. 27-47. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000100002>. Acesso em: 03 maio 2017.

YOKOTA, R. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

PRÁTICAS COMPARATIVAS EM ANÁLISE DO DISCURSO: CONSTITUIÇÃO E CONDIÇÕES DE COMPARABILIDADE DE UM *CORPUS* FORMADO POR SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DE PRESIDENCIÁVEIS NA ARGENTINA E NO BRASIL

9

Gisele Souza Moreira
FATEC São Roque/PG USP

Introdução

Na nossa pesquisa de doutorado, estamos estudando os termos "fronteiras", "imigrantes" e "estrangeiros" no discurso político dos presidenciáveis nas eleições de 2014 no Brasil e de 2015 na Argentina. Temos um *corpus* que se insere no campo do discurso político e nosso referencial teórico são os estudos da Análise do discurso.

Ao observar os discursos dos presidenciáveis, começamos a perceber que a fronteira aparecia como o lugar do perigo e que o imigrante era visto como um inimigo externo, e nos perguntamos como os objetos "fronteiras", "imigrantes" e "estrangeiros" foram construídos no discurso político eleitoral de presidenciáveis nas eleições de 2014 no Brasil e de 2015 na Argentina, levando em conta as condições de produção, a memória e as representações construídas no discurso.

Neste estudo, nosso objetivo é tratar da constituição do *corpus*, começando pelas noções de gênero e campo discursivo (Maingueneau, 2015), passando pela constituição de um *corpus* discursivo (Courtine, 2009), para chegar nas características e formulação do nosso *corpus.* Também trataremos brevemente do conceito de sequência discursiva de referência e domínios de memória, atualidade e antecipação (Courtine, 2009) e do método contrastivo e a noção de individuação linguística (Courtine, 2009). Terminaremos com a análise de algumas sequências discursivas do *corpus*.

O gênero discursivo e a constituição do *corpus*

Maingueneau (2015, p.66) define gênero do discurso como "instituição de fala, dispositivo de comunicação sócio-históricamente determinado". Com as discussões mais atuais a respeito do gênero, como a que faz Maingueneau, entendemos que um texto dificilmente se encaixa em um único gênero bem delimitado. Segundo o pesquisador (MAINGUENEAU, 2015, p.66), "tipos e gêneros de discurso estão, assim, tomados por uma relação de reciprocidade: todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo".

O autor afirma que um gênero de discurso pode estar em um destes três modos de agrupamento: a esfera da atividade, o campo discursivo e o lugar da atividade. E dá como exemplo o discurso político, que pode ser visto de acordo com diferentes objetivos da pesquisa:

(i) como gêneros da esfera de *atividade política*;
(ii) como decorrendo de um *posicionamento*, pelo qual se raciocina em termos de "esquerda", de "direita", de "centro";
(iii) como gêneros produzidos no interior de diversos *lugares de atividade política* (a sede de um partido, um congresso, a Câmara dos Deputados...)." (MAINGUENEAU, 2015, p. 67)

Para delimitar o gênero de discurso das falas do nosso *corpus*, consideramos, sobretudo, a esfera de atividade, isto é, a política, mais especificamente, presidenciáveis em campanha eleitoral.

De Maingueneau (2015) nos interessa muito a reflexão sobre campo discursivo, definido por ele como "um espaço no qual se confrontam os diversos posicionamentos políticos" (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). O autor afirma que algumas esferas de atividade são submetidas a uma lógica de campo. O discurso político é um desses. Nesse campo há um confronto de posicionamentos:

> os campos discursivos, nos quais os posicionamentos inscrevem, cada um à sua maneira, gêneros de discurso, não são estruturas estáticas, já que são constantemente submetidos a uma lógica de concorrência em que cada um visa modificar as relações de força em seu benefício. Não são nunca espaços homogêneos: em um momento dado há de fato um centro, uma periferia e uma fronteira. Entre os posicionamentos centrais, alguns são dominantes, outros, dominados. No que diz respeito aos posicionamentos periféricos, pode se tratar de posicionamentos que, em um estado anterior, se encontravam no centro do campo e foram marginalizados; de novos participantes que esperam chegar ao centro; de posicionamentos que pretendem constituir um subcampo relativamente independente em relação ao centro. (MAINGUENEAU, 2015, p. 68)

As reflexões de Courtine (2009) nos ajudaram muito na constituição do *corpus*. Por isso, antes de passar a sua descrição propriamente dita, vejamos os questionamentos propostos pelo autor a respeito da constituição de um *corpus* discursivo:

> Como limitar um espaço discursivo? Como decidir sobre o fechamento de um corpus discursivo, sobre o pertencimento deste ou daquele texto a um corpus? Que forma atribuir a um corpus de discurso que não faça deste um simples corpus de língua? Qual a especificidade de um corpus discursivo que o distingue dos conjuntos de objetos empíricos que o fonólogo ou o gramático manipulam em sua descrição da língua? (COURTINE, 2009, p.28)

É no decorrer de sua obra, com a exposição do *corpus*, a fundamentação teórica e as análises, que as respostas para estes questionamentos parecem se mostrar. Um caminho possível para pensar algumas respostas aos questionamentos anteriores é considerar a importância da noção de CP do discurso na constituição de um *corpus*, já que estas funcionarão como um filtro, conforme explica o autor:

> [...] um filtro que opera por extrações sucessivas: extração de um campo discursivo determinado de um "universal do discurso", extração ou isolamento de sequências discursivas determinadas, uma vez delimitado o campo discursivo de referência" (COURTINE, 2009, p. 55).

O autor define, inicialmente, *corpus* discursivo como "um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso" (COURTINE, 2009, p. 54). Depois de propor uma redefinição da noção de CP do discurso, reformula a definição do *corpus* para:

> conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo a articulação, o cruzamento, ou a composição de dois planos de determinação:
> • O plano de determinação das condições de produção de uma sequência discursiva de referência (cp(sdr));
> • O plano de determinação das condições de formação de um processo discursivo no seio de uma formação discursiva de referência (CF(FDR)), caracterizável pelas noções de domínio de memória, domínio de atualidade, domínio de antecipação {DMem, DAct, DAnt} (COURTINE, 2009, p.114-115)

O pesquisador explica que a concepção com a qual pretende trabalhar não considera "um *corpus* discursivo como um conjunto fechado de dados dependente de uma certa organização". Considerando os questionamentos citados e as leituras que fizemos de outras pesquisas discursivas, chegamos a construção do nosso *corpus* e passaremos a sua formulação e suas características.

O *corpus* principal desta pesquisa está formado por sequências discursivas produzidas em sincronia e por vários interlocutores: no Brasil, as falas dos candidatos à presidência no ano de 2014 e, na Argentina, falas de candidatos à presidência em 2015. Para construir esse *corpus*, perguntamo-nos, inicialmente, como seriam determinados os termos fronteira/frontera(s) no discurso político eleitoral brasileiro e argentino.

Maingueneau faz uma distinção entre os *corpora* de textos previamente existentes e os que são formados a partir de uma transcrição. Temos consciência de que, como afirma esse pesquisador francês, "uma conversa, um debate na TV, só existem como textos em um *corpus* porque foram recortados e transcritos segundo certas convenções" (MAINGUENEAU, 2015, p. 40).

Entendemos a importância de outras linguagens, como a imagem e o movimento, que possibilitariam uma análise dos gestos, mas faremos neste momento a opção, consciente das perdas, de deixar esses aspectos fora da nossa investigação.

Desde o começo do desenvolvimento do projeto, tínhamos claro que um dos nossos objetivos seria comparar as discursividades brasileira e argentina. Para que fosse possível contrastar ideias e posições, centramos nossa investigação no processo eleitoral, momento de embate, de confronto entre discursos.

Inicialmente, buscamos declarações em que havia ocorrência do termo fronteira/frontera(s), no entanto, naquele momento da pesquisa, sentimos a necessidade de ampliar nossa busca. Diante disso chegamos aos objetos discursivos dos quais partimos para alcançar a formação desse *corpus*: fronteira/frontera(s), imigrante/inmigrante(s), imigração/inmigración, estrangeiro/extranjero(s). Esclarecemos que nunca quisemos analisar esses termos individualmente, mas sim como parte de uma sequência discursiva. Identificar esses termos foi uma maneira inicial de selecionar os discursos que comporiam o *corpus*.

Para formar este *corpus*, vimos os debates presidenciais (muito mais comuns no Brasil), assistimos programas de TV nos quais os candidatos eram entrevistados; ouvimos também programas de rádio que propunham entrevistas com os candidatos. Consideramos, ainda, declarações de presidenciáveis, citadas entre aspas, em reportagens jornalísticas, sempre quando foi possível verificar a veracidade de tais afirmações procurando, por exemplo, a fala do candidato na fonte mencionada na reportagem.

Em 2014, Dilma Rousseff era presidenta do Brasil e foi reeleita em segundo turno com 51,65% dos votos. Seu mandato foi interrompido em agosto de 2016 por um golpe parlamentar que colocou no poder o então vice-presidente, Michel Temer.

O primeiro turno das eleições foi realizado em 05 de outubro de 2014; nenhum dos candidatos atingiu 50% dos votos válidos, e um segundo turno foi realizado no dia 26 de outubro. Consideramos os discursos dos candidatos em ambos os turnos. A seguir apresentamos uma tabela com o candidato a presidente, seu vice,

partido e a coligação (quando há):

Candidato/a	Vice	Partido	Coligação
Dilma Rousseff	Michel Temer	PT	COLIGAÇÃO COM A FORÇA DO POVO (PT / PMDB / PSD / PP / PR / PROS / PDT / PC do B / PRB)
Aécio Neves	Aloysio Nunes Ferreira	PSDB	MUDA BRASIL (PSDB / PMN / SD / DEM / PEN / PTN / PTB / PTC / PT do B)
Marina Silva	Beto Albuquerque	PSB	UNIDOS PELO BRASIL (PHS / PRP / PPS / PPL / PSB / PSL)
Luciana Genro	Jorge Paz	PSOL	
Pastor Everaldo	Leonardo Gadelha	PSC	
Eduardo Jorge	Célia Sacramento	PV	
Levy Fidelix	Cel. José Alves	PRTB	
Zé Maria	Claudia Durans	PSTU	
Eymael	Roberto Lopes	PSDC	
Mauro Iasi	Sofia Manzano	PCB	
Ruy Costa Pimenta	Ricardo Machado	PCO	

Desses candidatos, encontramos falas de Aécio Neves, Dilma Rousseff, Eduardo Jorge, Levy Fidelix, Pastor Everaldo e Luciana Genro, que somam 14 casos. Entendemos a importância de dedicar um espaço, na tese, para discutir o momento pelo qual passava cada um dos países no ano da eleição; esta será uma reflexão que deve levar em conta aspectos do passado dos dois países e a organização política e social de cada um deles.

Em 2015, na Argentina, Cristina Kirchner era a presidenta, e já estava na presidência desde 2007. Kirchner não podia mais se candidatar, mas apoiou o candidato Daniel Scioli.

Na Argentina, o sistema eleitoral também conta com dois turnos, caso nenhum dos candidatos atinja mais do que 45% dos votos válidos ou 40% com mais de 10 pontos percentuais de diferença sobre o segundo colocado. Outra importante diferença em relação ao Brasil é que, primeiramente, os candidatos são escolhidos nas PASO (Primarias Abiertas, Simultaneas y Obligatorias), que, em 2015, foram realizadas dia 09 de agosto. Os candidatos escolhidos disputaram o primeiro turno das eleições no dia 25 de outubro e o segundo turno dia 22 de novembro. Mauricio Macri foi eleito presidente.

Na nossa tese de doutorado, trataremos do sistema eleitoral de cada país e daremos mais detalhes do que são as PASO. O que nos interessa esclarecer, neste momento, é que consideramos também o que disseram os candidatos nessa etapa das eleições presidenciais argentinas. A seguir, apresentamos uma tabela com os resul-

tados das PASO na qual podemos ver todos os nomes de candidatos que estamos considerando nesta pesquisa:

	FORMULAS - AGRUPACIONES POLITICAS	VOTOS	% POSITIVOS	% VALIDOS
131	ALIANZA FRENTE PARA LA VICTORIA	8.720.573	38,67%	36,69%
	SCIOLI, DANIEL OSVALDO - ZANNINI, CARLOS ALBERTO	8.720.573	100%	
135	ALIANZA CAMBIEMOS	6.791.278	30,12%	28,57%
	MACRI, MAURICIO - MICHETTI, MARTA GABRIELA	5.523.413	81,33%	
	SANZ, ERNESTO RICARDO - LLACH, LUCAS	753.825	11,10%	
	CARRIO, ELISA MARIA AVELINA - FLORES, HECTOR ANTONIO	514.040	7,57%	
138	ALIANZA UNIDOS POR UNA NUEVA ALTERNATIVA (UNA)	4.639.405	20,57%	19,52%
	MASSA, SERGIO TOMAS - RUBERTO SAENZ, GUSTAVO ADOLFO	3.230.887	69,64%	
	DE LA SOTA, JOSE MANUEL - RUCCI, CLAUDIA MONICA	1.408.518	30,36%	
132	ALIANZA PROGRESISTAS	781.472	3,47%	3,29%
	STOLBIZER, MARGARITA ROSA - OLAVIAGA, MIGUEL ANGEL	781.472	100%	
137	ALIANZA FRENTE DE IZQUIERDA Y DE LOS TRABAJADORES	732.851	3,25%	3,08%
	DEL CAÑO, NICOLAS - BREGMAN, MYRIAM TERESA	375.874	51,29%	
	ALTAMIRA, JORGE - GIORDANO, JUAN CARLOS	356.977	48,71%	
133	ALIANZA COMPROMISO FEDERAL	472.341	2,09%	1,99%
	RODRIGUEZ SAA, ADOLFO - NEGRE DE ALONSO, LILIANA TERESITA	472.341	100%	
136	ALIANZA FRENTE POPULAR	106.324	0,47%	0,45%
	DE GENNARO, VICTOR NORBERTO - CODONI, EVANGELINA SOLEDAD	106.324	100%	
13	MOVIMIENTO AL SOCIALISMO	103.742	0,46%	0,44%
	CASTAÑEIRA, MANUELA JIMENA - AYALA, JORGE LUIS	103.742	100%	
134	MST - NUEVA IZQUIERDA	95.780	0,42%	0,40%
	BODART, HUGO ALEJANDRO - RIPOLL, VILMA ANA	95.780	100%	
81	PARTIDO POPULAR	67.798	0,30%	0,29%
	YATTAH, MAURICIO JORGE - MORETTA, MARIA BELEN	67.798	100%	
57	MOVIMIENTO DE ACCION VECINAL	39.512	0,18%	0,17%
	ALBARRACIN, RAUL HUMBERTO - DIB, GASTON	39.512	100%	
	VOTOS POSITIVOS	22.551.076	93,88%	
	VOTOS EN BLANCO	1.216.634	5,06%	
	VOTOS ANULADOS	254.106	1,06%	
	TOTAL DE VOTANTES	24.021.816		

Fonte: extraída de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/p.v._definitivo_x_distrito_paso_2015.pdf>.

Desses candidatos, temos discursos de Rodriguez Saá, Daniel Scioli, Margarita Stolbizer, Mauricio Macri, Nicolás del Caño, Sergio Massa, Jorge Altamira, Ernesto Saz e Elisa Carrió, que somam 18 casos.

Mesmo não sendo nosso objetivo apresentar uma pesquisa quantitativa, apresentamos, a seguir, uma tabela com a ocorrência dos termos a partir dos quais selecionamos as sequências discursivas que compõem nosso *corpus*:

	Brasil	Argentina
Fronteira/frontera(s)	17	16
Imigração/inmigración; Imigrante/inmigrante(s)	1	4
Estrangeiro/extranjero	2	4
Gentilícios	4	

Como comentávamos em um momento anterior, encontramos menos ocorrências desses termos do que esperávamos. Pela emergência da discussão sobre a questão da mobilidade, sobretudo, a partir da crise de migração na qual estamos inseridos, acreditávamos que haveria maior ocorrência desses objetos discursivos nas falas dos candidatos. Claro que não podemos afirmar que esgotamos as ocorrências e que o que apresentamos aqui foi, seguramente, tudo o que disseram os candidatos. Certamente não o foi.

Como não nos interessa fazer uma pesquisa quantitativa, não vemos como um problema a baixa ocorrência dos objetos discursivos selecionados para análise, nem o fato de que nossa pesquisa pelo arquivo pode ter deixado passar algumas menções a esses objetos. A baixa ocorrência, de fato, nos interessa como constitutiva para o sentido que se constrói nesses discursos; nesse sentido, trataremos dessa questão dos apagamentos e de um processo de silenciamento sobre a temática em destaque em nossa tese.

As primeiras análises nos levaram a uma necessidade de ampliação do *corpus*. A partir do que analisávamos, fomos formando um conjunto de outros discursos, de diferentes épocas, e com diferentes sujeitos (não mais só os candidatos); discursos que de certa forma se relacionam a casos que estávamos analisando.

A seleção de uma sequência discursiva de referência e a pesquisa comparativa

Neste ponto, voltamos a Courtine (2009, p. 107), que apresenta, em sua obra, uma seção na qual propõe uma redefinição da noção de CP do discurso. O autor busca, entre outras coisas, "formular uma concepção especificamente discursiva da constituição de um corpus".

Courtine destaca que não pretende fazer uma espécie de prescrição do modo ideal de construir um *corpus* discursivo político. Ressaltamos, também, que não estamos nos propondo a aplicar, em nosso trabalho, todas as reflexões de Courtine sobre a constituição do *corpus*, mas nos interessa muito a noção de domínios da memória, de atualidade e de antecipação.

O autor primeiro explica a importância de identificar, no *corpus*, uma sequência discursiva de referência (sdr), que é definida por ele como "uma sequência como ponto de referência, a partir do qual o conjunto dos elementos do *corpus* receberá sua organização" (COURTINE, 2009, p. 107). Em relação à sdr, domínios de memória, atualidade e antecipação, o pesquisador francês esclarece:

> Estas noções são relativas à escolha de uma sequência discursiva dada como sdr: não se trata, portanto, de "domínios de objetos" cuja existência poderia ser estabelecida de uma vez por todas, mas de conjuntos de objetos empíricos cuja configuração e limites somente encontram sua definição em relação à determinação das cp de uma sdr no interior de um corpus discursivo dado. Esses domínios não são dados por antecipação, mas devem ser construídos. (COURTINE, 2009, p. 111)

O que mais nos interessa é o domínio da memória. É nele que identificamos pré-construídos. Segundo Courtine este domínio:

> é construído por um conjunto de sequências discursivas que pré-existem à sdr, no sentido em que algumas formulações determináveis na sequencialização intradiscursiva que a sdr realiza (que nomearemos "formulações de referência") entram com formulações que aparecem nas sequências discursivas do domínio da memória, em redes de formulações a partir das quais serão analisados os efeitos que a enunciação de uma sdr determinada produz no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito) (COURTINE, 2009, p. 111-112)

O domínio da atualidade está "formado por um conjunto de sequências discursivas que coexistem com a sdr em uma conjuntura histórica determinada" (COURTINE, 2009, p. 112). Já o domínio da antecipação seria um "conjunto de sequências discursivas que sucedem à sdr, no sentido em que certas formulações que esta última organiza em seu intradiscurso entretêm, em relação a formulações determinadas no domínio de antecipação, relações interpretáveis como efeito de antecipação" (COURTINE, 2009, p. 113).

O que se desenvolve sobre esses três domínios nos ajuda a pensar uma sequência discursiva de maneira mais completa, inscrita em um processo discursivo maior. O mesmo autor esclarece que:

> não se trata, pois, de ir procurar na sequencialidade de um domínio de memória, de um domínio de atualidade e de um domínio de antecipação a sequência "natural" do antes, do agora, e do depois, mas sim, de nele caracterizar as repetições, as rupturas, os limites e as transformações de um tempo processual (COURTINE, 2009, p. 111)

Tomamos como referência a ideia que Courtine defende no sentido de não pensar o *corpus* como "um conjunto fechado de dados dependente de uma certa organização", o que implica "que a construção de um *corpus* discursivo só possa estar perfeitamente acabada ao final do procedimento" (COURTINE, 2009, p. 115). Nesse sentido, almejamos tratar dos domínios de memória, atualidade e antecipação para justificar os discursos que entrarão nesse nosso *corpus* ampliado ao longo das nossas análises.

Nesta pesquisa, partimos de uma hipótese na qual está inserida uma comparação entre discursos produzidos no Brasil e na Argentina. Courtine (2009, p. 59-60) afirma que muitas análises privilegiam "uma perspectiva contrastiva: trata-se de comparar sequências discursivas produzidas por um ou vários locutores a partir de posições homogêneas ou heterogêneas". Nessa perspectiva, destaca que o método contrastivo é a uma consequência da individuação; para isso, explora as noções de "individuação linguística dos grupos sociais e de estudos contrastivos em AD". (COURTINE, 2009, p.63).

Na nossa pesquisa, analisamos cada bloco do nosso *corpus* separadamente e pretendemos, para o *corpus* de cada país, ter um espaço na tese, para só depois traçar comparações, buscando não reduzir as relações discursivas a oposições. Assim, cabe ressaltar, uma vez mais, as contribuições de Courtine. Dessa vez, o enfoque é sua explicação sobre o par "individuação/contraste":

> privilegia uma aproximação na qual a inscrição discursiva das contradições é medida pelo estabelecimento de diferenças, de proximidades ou desvios entre conjunto de discursos cuja individuação é, antes de tudo, postulada (COURTINE, 2009, p.65)

Esse pesquisador trata de um estudo de Ebel e Fiala (1977) sobre os discursos xenófobos e afirma que "o estudo dos discursos xenófobos no âmago das práticas linguageiras da formação social suíça leva os pesquisadores a adiantar que "não são unicamente as diferentes condições de produção que determinam efeitos de sentido diferentes, portanto, mudanças de sentido; são também as condições de circulação dos discursos, seus encontros." (COURTINE, 2009, p.67 apud Ebel & Fiala, 1977, p.10).

Terminamos esta seção esclarecendo, portanto, que, para cada bloco do *corpus* (Brasil e Argentina), procuramos fazer um estudo que leve em conta as CP e pensaremos sobre a circulação do discurso e sobre sua inscrição em um universo discursivo maior para, somente depois, colocar essas discursividades em relação.

Uma hipótese comparativa

Vejamos alguns casos do *corpus* do Brasil:

> "o apoio das forças armadas em centros de comando e de controle para justamente reprimir o tráfico de drogas, o tráfico de armas nas nossas fronteiras" ROUSSEFF*, Dilma, 2014.*

> "Todos nós sabemos que tráfico de drogas, tráfico de armas não são responsabilidade dos estados, é responsabilidade da União, e as nossas fronteiras infelizmente não vem tendo a segurança e os investimentos prometidos há 4 anos atrás". *NEVES, Aécio, 2014.*

> "Aqui são dois mil quilômetros de fronteiras que o Acre tem e que nós precisamos tratar de forma diferente do que vem sendo tratada aqui". *NEVES, Aécio, 2014.*

> "O governo federal se omite nas suas responsabilidades, sobretudo em relação às nossas fronteiras, aqui nós estamos falando de mil quilômetros de fronteiras com a Bolívia". *NEVES, Aécio, 2014.*

Na maioria dos casos do *corpus*, as fronteiras se relacionam ao tráfico e às drogas. Também sempre aparece relacionada à extensão do país e a uma necessidade de controle. Já no caso da Argentina, além de relacionar-se ao tráfico, também aparece a questão da migração e dos narcotraficantes, como podemos observar ao ler os casos a seguir:

> "Argentina es un colador, cualquiera de Paraguay, Perú o Bolivia ingresa y se instala preferentemente en las villas de la ciudad, porque tiene sistema de salud y educación mejor que en sus países". *MACRI, Maurício*, 2014.

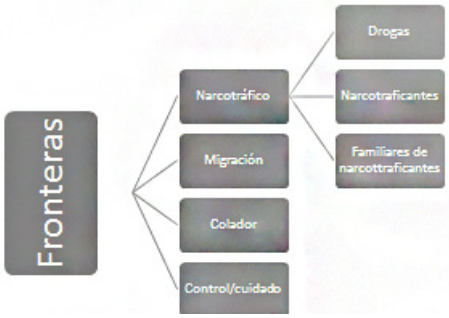
> "El narcotráfico se nos mete por las fronteras de una forma apabullante". *RODRÍGUEZ SAA*, 2015.

> "que el ejército colabore con la Gendarmería en el cuidado de nuestra frontera para que los delitos que todos sabemos que muchas veces pasan de un país al otro, delitos vinculados al narcotráfico, delitos vinculados a Trata de Personas, delitos vinculados al contrabando encuentren un límite en el cuidado de nuestra frontera". *MASSA, Sergio (2015).*

> "Las fronteras argentinas se han vuelto un colador, narcotraficantes y droga ingresan al país y van desde el norte argentino a Puerto Madero y Nordelta. Es preciso revisar la política migratoria, la falta de controles y los pedidos de asilo de narcos y familiares". *CARRIÓ, Elisa*, 2014.

> "Argentina no tiene controles en fronteras, un avión o un barco que sale no es detectado. Algo pasa en el país, donde la droga pasa como sin nada por todas nuestras rutas". *STOLBIZER, Margarita*, 2015.

Para melhor visualização, podemos observar as seguintes imagens. A primeira sobre o Brasil e a segunda sobre a Argentina.



A hipótese sobre a qual estamos trabalhando é a de que as diferentes formações sócio-históricas do Brasil e da Argentina culminam em um discurso que, no Brasil, vê o perigo no que pode entrar pelas fronteiras, ao passo que, na Argentina, vê o perigo em quem pode entrar naquele território. No discurso de ambos os países, de formas distintas, emerge uma preocupação com a manutenção do nacional.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos revisar noções sobre condições de produção, *corpus* e sequências discursivas a partir das ideias de Maingueneau (2015) e Courtine (2009), trazendo o caso da composição do nosso *corpus* a partir de uma pergunta de pesquisa, e chegando numa hipótese comparativa.

Entendemos que é sempre importante levar em conta que o *corpus* vai sendo construído junto com a pesquisa. Depois de definir um campo discursivo determinado, partimos para a seleção de sequências discursivas determinadas que são definidas pelas perguntas que nos fazemos na pesquisa, o que nos mostra a importância da noção de Condições de Produção do discurso na constituição de um *corpus.*

Comparar dois ou mais *corpora,* principalmente de discursividades diferentes, é algo que só pode ser feito quando antes consideramos cada *corpus* individualmente e os analisamos independente de uma busca por semelhanças ou diferenças com outro *corpus*.

Referências bibliográficas

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

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

AS *FANFICTIONS* E O APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA

10

Isabella Silva dos Santos
UNIT

Introdução

Atualmente estamos inseridos em mundo conectado. Segundo a Associação Brasileira de Internet – ABRANET, no Brasil há mais de 280 milhões de dispositivos móveis (*notebooks*, *tablets* e *smartphones*) conectados à internet. Dentro deste vasto mundo encontramos usuários de diversas faixas etárias, diferentes gêneros e das mais diversas classes sociais. Neste contexto inserem-se também as escolas, e nestas escolas encontramos alunos que em sua maioria nasceram à mesma época do *boom* da internet no Brasil, anos 2000.

Alguns destes alunos foram alfabetizados digitalmente antes de aprender as letras. Alguns manusearam um aparelho celular antes de manusear um lápis; outros aprenderam a ler em *tablets* ou em leitores digitais antes de ter acesso a livros. Toda esta dinâmica impacta diretamente nos ambientes escolares é o que Buckingham (2007) denomina por "alfabetização midiática".

Vivemos a era digital e a Cultura midiática. Segundo Santaella (2003) esta cultura das mídias busca dar conta dos fenômenos ascendentes da nova dinâmica cultural, ou seja, o surgimento de processos culturais que se diferem daqueles das culturas de massas. Para Santaella (2003) a cultura da mídia proporciona aos consumidores a possibilidade de decidir o que desejam e como desejam consumir. A partir deste novo panorama o presente trabalho intentará estabelecer um diálogo entre a língua estrangeira, espanhol, e as tecnologias aplicadas ao ensino.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os multiletramentos

Nos dias atuais, professores têm à sua disposição as mais diversas plataformas que podem contribuir com sua atividade docente e sua metodologia de ensino. Estas plataformas otimizam o tempo do professor, viabilizam o contato com os alunos extraclasse e proporcionam a aprendizagem em espaços físicos virtuais e não somente a sala de aula da escola. Segundo Brighenti, Biavatti e Souza (2015) os métodos e metodologias de ensino são destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante.

As plataformas digitais contribuem sobremaneira com a expansão e a efetivação desta metodologia. A sala de aula se reconfigura, uma vez que os alunos são também portadores do conhecimento e o debatem de forma ampla e aberta, com os professores e os colegas de sala.

Assim, é perceptível que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC, têm grande relevância na sociedade e, por consequência, no cenário educacional. Os documentos oficiais nacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que: «É necessário, também, melhorar

as condições físicas das escolas, equipando-as com recursos didáticos e ampliando as possibilidades do uso das tecnologias da comunicação e informação». (PCN, 1998. p. 38-39).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), é possível perceber a presença do tema. As OCEM (2006) afirmam que um dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras é introduzir teorias sobre linguagem e as tecnologias contemporâneas (letramentos, multiletramentos, multimodalidades, hipertexto) (OCEM, 2006. p. 87).

Coadunando com as orientações curriculares e visando melhor compreensão partiremos do conceito de letramento. Segundo Soares (2006) as noções de letramento surgem no campo da Educação e das Ciências Linguísticas a partir dos anos 1980. Desde então seus conceitos e suas ideias tem aparecido nas publicações inseridas nos campos supracitados. Assim, urge entender de forma clara este conceito para *a posteriori* entender o que é multiletramentos. Letramento vem do termo inglês *literacy*, que é estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. No entanto, o que está subentendido, ademais de saber ler e escrever, são as questões culturais, sociais, políticas, cognitivas e linguísticas, que reunidas, ao saber ler e escrever regem as formas de como expressar-se dependendo do grupo social em que o sujeito esteja inserido. Assim Soares (2006) conceitua letramento como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Segundo Rojo e Moura (2012) as primeiras ideias de multiletramentos surgem em 1996, após um colóquio do Grupo de Nova Londres, este grupo debruça-se sobre pesquisa à luz dos letramentos e após este Colóquio, escreveu um manifesto que se intitulava: Uma Pedagogia dos multiletramentos. Esse manifesto buscava chamar atenção da escola no tocante aos novos letramentos, mas, sobretudo novos letramentos inseridos em uma sociedade que vivencia a ascensão e a consolidação das TDIC.

Conforme Rojo e Moura (2012) o conceito de multiletramentos converge para dois tipos específicos: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. O conceito de multiplicidade cultural coaduna com a pós-modernidade onde a ideia de cultura não é compatível com dicotomias, é mista, multi. No que concerne à multiplicidade semiótica percebe-se que os textos disponíveis na atualidade em diversos meios, apresentam diversas formas de linguagem.

Todas estas novas configurações inseridas na pós-modernidade convergem para os conceitos de multimodalidade e hipertexto. As OCEM (2006) entendem que a aprendizagem da linguagem intermediada por computador proporciona novos usos da linguagem. A multimodalidade e o hipertexto, por exemplo, contribuem para a modificação da percepção de linguagem. A leitura dentro deste contexto de aprendizagem abrange várias modalidades: Visual, informática, multicultural e crítica. (OCEM, 2006.p. 98)

Ainda segundo as OCEM (2006) modalidade visual atinge a mídia e cinema; a informática refere-se ao digital; a multicultural e crítica estão presentes em todas as modalidades, temos assim a ideia de multimodalidade. Já hipertexto segundo (Xavier, 2003. p. 23-24) é um conceito unificado de ideias e de dados interconectados de modo que podem ser editados por computador, uma instância com a qual se pode religar as ideias e os dados. Evidenciando a dupla vocação do Hipertexto: um sistema de organização de dados e um modo de pensar.

Assim as OCEM (2006, p.106) ratificam que estas conexões alteram o processo de construção de significação, o que antes chamávamos simplesmente de “leitura” se transforma; “leitura” passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor.

As discussões deste artigo estão inseridas no universo da hipermodernidade, (ROJO, 2015. p. 116) descrevendo-a como a radicalização da modernidade e não sua superação. Rojo (2015) ratifica que as TDIC, tais

como foram construídas, enfatizam os processos da hipermodernidade; a *web* 2.0 traz consigo a possibilidade de que cada um de nós, além de consumir textos, possamos produzi-los e publica-los convertendo-nos em, no que Rojo (2015) denomina de *lautor.* (ROJO, 2015. p. 119).

Fanfiction, ensino de língua estrangeira e Cibercultura

A partir dos conceitos expostos no tópico anterior, urge alinhar o ensino de línguas estrangeiras às TDIC. Para tal, propõe-se aqui o uso da *fanfiction* que são histórias originais e não autorizadas sobre personagens de uma série, situadas no universo da série (JAMISON, 2017. p.11).

O precursor das *fanfictions* foram os fanzines. Segundo Magalhães (1993), embora os fanzines tenham surgido na década de 30 com publicações de ficção científica o termo fanzine foi adotado em 1941 por Russ Chauvenet. O termo deriva-se das palavras em inglês *fanatic* (fã) e *magazine* (revista). Os fanzines portanto são narrativas alternativas escritas por fãs ou grupos de pessoas sobre algo de interesse comum aos envolvidos.

Percebemos assim que o conceito de *fanfiction* e fanzine são totalmente convergentes; no entanto o que diferenciam um do outro é o meio onde estes são publicados. Os fanzines eram publicações impressas artesanalmente e de pouca tiragem. Já as *fanfictions* são narrativas escritas e publicadas no meio digital e que pode atingir um número inimaginável de pessoas ao redor do mundo.

Outro ponto de confluência entre o fanzine e a *fanfictions* é que ambas são narrativas escritas por "amadores" que consomem algum livro, filme ou série e a partir desta, constroem narrativas alternativas inspiradas no que foi consumido. Estas estão, portanto, inseridas no meio das narrativas transmidiáticas.

Antes de adentrar no universo das narrativas transmídias através da *fanfiction,* entenderemos o conceito de Cibercultura à luz de Pierre Lévy, que afirma: "a Cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentindo global qualquer" (LÉVY,1999, p. 15). Assim o ciberespaço não se trata somente de infraestrutura, mas todo o universo de informações que nela estão contidas, incluído as pessoas.

Com a universalização da Cibercultura, estamos diariamente experenciando relações de comunicação e produção de conhecimentos oferecidos pelo ciberespaço, que por sua vez define afinidades, interesses, processos de troca. Por conseguinte, o que se salienta são as novas formas de relação humana com o conhecimento que está inserido na Cibercultura. Deste modo, os alunos que estão inseridos em uma sociedade que está definida como pós-moderna, onde nela encontramos a Cibercultura não podem distanciar-se deste ciberespaço, principalmente durante a aprendizagem.

Para Moita Lopes (2003), a aprendizagem ocorre por meio de coparticipação e não de maneira isolada, nada mais coerente que estudar o entorno social em que se insere este aprendiz, situando-o e abrindo a sua mente para as mudanças sociais que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O aluno, portanto, vivendo a Cibercultura, deve ter seu entorno levado em consideração no momento do desenvolvimento de suas habilidades em sala de aula. Assim, é necessário também que o professor do século XXI, ainda que em muitas escolas a realidade seja século do XX, reavalie suas práticas, alinhando-as com as novas formas ensinar e de aprender.

Nesta perspectiva, é necessário reaprender a aprender e, deste modo, o professor tem seu papel modificado, uma vez que, este não deve apenas considerar a existência do ciberespaço, mas fomentar a colaboração e o compartilhamento do conhecimento. Destarte, "Compartilhar" deve ser a palavra de ordem onde todos que contribuem no processo de aprendizagem, delegando, a cada um de nós, a responsabilidade com o

nosso desenvolvimento intelectual.

Assim percebemos que as ideias de Cibercultura e *fanfiction* dialogam, pois *fanfiction* é aqui entendida como sendo os fãs de uma série de TV ou livro ou filme que se utilizam dos personagens ou tramas das obras, para construir suas próprias narrativas. Isso posto, percebemos que o consumo deixa de ser passivo e passa a ser ativo, a partir da visão de Jenkis (2015) que rechaça o conceito de fã como mero consumidor, enxergando-os ativos, que reagem e interagem com o que consomem.

Jamison (2017) afirma que a *fanfiction* ajuda a causar mudanças na tecnologia e na cultura, coadunando assim com as ideias de Jenkins (2015) de consumidor ativo. *Fanfiction,* segundo Azzari e Custódio (2013), envolve escrita criativa, autoria e metalinguagem, circula nas nuvens em sítios específicos. A partir desta perspectiva, nos parece relevante situar a escrita e a leitura em língua espanhola na Cibercultura.

Destrezas linguísticas

Muito do que se lê circula e otimiza o acesso dos alunos a textos autênticos em língua espanhola; portanto, a ênfase nas destrezas linguísticas de leitura e escrita. As destrezas linguísticas são fundamentais para a aprendizagem de uma segunda língua. Podem ser denominadas como habilidades e se subdividem em receptivas: escuta e leitura e produtivas: fala e escrita. Neste trabalho como mencionado, enfatizaremos a destreza receptiva de leitura e a produtiva de escrita.

A título de esclarecimento destacaremos a natureza da destreza de leitura e escrita. González (2008) entende a leitura em duas concepções mais relevantes que se articulam em torno dela. A primeira como sendo o conjunto de destrezas que o aluno deve dominar para que possa decodificar um texto e assim entende-lo. A segunda entende que a leitura é um processo ativo e o aluno constrói significado a partir dos conhecimentos prévios e as informações dadas pelo texto.

González (2008) afirma que a leitura pode ser do tipo intensiva e extensiva. A intensiva é feita a fim de compreender o significado de cada palavra ou frase; a extensiva é feita para que se compreenda a ideia geral do texto, ainda que algumas palavras não sejam totalmente compreendidas. Ainda segundo este autor, a linguagem escrita possui algumas características típicas e relevantes a saber: linguagem explícita, orações bem elaboradas, sintaxe complexa, fluidez, ausências de vacilações, linguagem formal e ausência de interação

Desde a destreza linguística da escrita partiremos do provérbio latino verba volant, sricpta manent, que significa: As palavras voam, os escritos permanecem. Assim observamos que a escrita é uma destreza linguística muito importante e que deve ser desenvolvida e estimulada. A utilizamos diariamente em diversos modos e diferentes plataformas. No que diz respeito a língua estrangeira desenvolver esta destreza significa que o aluno domina os códigos desta língua, sendo possível partir da oralidade para a escrita.

A escrita necessita de microdestrezas mais complexas para que ela se desenvolva de forma eficiente. Escrever, ainda que seja uma prática diária, necessita um olhar mais crítico às normas gramaticais que muitas vezes não se faz necessário na leitura. Para o bom domínio da destreza de escrita, necessitamos de microdestrezas essenciais e segundo González (2008) são: utilizar convenções ortográficas adequadas; escrever com rapidez ou de acordo com o objetivo; usar vocabulário adequado; empregar as formas gramaticais de forma correta; utilizar-se de distintas construções gramaticais; utilizar-se de formas retóricas e convenções da linguagem escrita; usar de forma correta as funções comunicativas do texto atendendo à sua forma e ao fim que se pretende; escrever de forma fluida e com passos bem delimitados; distinguir entre significado literal e implícito do texto em questão; expressar do ponto de vista cultural referências específicas que aparecem no contexto

do documento escrito; desenvolver e usar uma série de estratégias de escrita para que o leitor interprete e compreenda o texto corretamente.

Percebemos que as destrezas escolhidas neste trabalho se articulam entre si. Ao aprender uma nova língua muitos alunos desejam somente dominar a destreza da fala ou somente desejam compreender o que ouve, mas a leitura e a escrita são de extrema relevâncias na sociedade atual.

Com as redes sociais temos autonomia para "dizer" o que quisermos e, ainda que, possamos ser mais informais nestas plataformas, a boa escrita é importante para que possamos dominar a leitura e vice-versa

As OCEM (2006) afirmam que as habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio na disciplina de língua estrangeira são: Leitura, Oralidade e escrita. Verificamos assim que esta pesquisa está de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino médio. Ainda segundo as OCEM (2006), para o desenvolvimento da leitura faz-se necessário adotar as teorias de letramento e multiletramentos, que podem contribuir para o desenvolvimento cidadão e crítico dos alunos. Já em relação à escrita as OCEM (2006) afirmam que para o desenvolvimento desta habilidade, devemos estar à luz das teorias de letramento, assim ato de escrever, ou seja, a produção de uma escrita significativa. (OCEM, 2006. p. 122).

A proposta é o desenvolvimento da leitura como prática contextualizada e sugere que a adoção das teorias de letramentos e multiletramentos, deem suporte educacional e epistemológico, contribuindo para ampliar a visão de mundo dos alunos. Além de trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, construindo conhecimento em uma visão de mundo mais contemporânea.

Assim a partir de uma analogia com as artes, a *fanfiction* é uma releitura, criada a partir de uma apropriação e que cita os elementos de suas referências. A releitura implica em reler, atribuir um novo sentido. Na sociedade pós-moderna apropriar-se é algo recorrente assim como citar, mencionar outras obras nas diversas plataformas.

Segundo Jenkins (2009), a *fanfiction* representa um exemplo vívido da ação de ler criativamente e criticamente; a partir desta afirmação*, a* pesquisa tem como objetivo escrever *fanfiction* em língua espanhola a fim de aprimorar a expressão escrita e leitora dos estudantes.

Descrevendo o percurso

Nesta pesquisa, a série que inspirará as *fanfictions* será "Os 13 porquês", veiculada no ano de 2016 na plataforma *Netflix*, um serviço de *streaming* de séries e filmes. A história da série começa a ser contada a partir de Clay Jensen, um estudante, que ao voltar para casa da escola, encontra uma caixa misteriosa deixada na sua varanda. Dentro da caixa, há sete fitas cassete de dois lados gravadas por Hannah Baker, sua colega de escola que cometeu suicídio há duas semanas atrás. Nas fitas Hannah relata, com sua própria voz, os treze motivos pelos quais ela decidiu fazê-lo.

As instruções são bem claras aos que recebem as fitas: cada pessoa que recebe a caixa é um dos motivos pelos quais ela se matou. E, depois que cada pessoa termina de escutar todas as fitas, deve passar a caixa para a próxima pessoa. Se alguém decidir quebrar a corrente, um outro conjunto das fitas será vazado para o público. Cada fita se dirige à uma pessoa específica em sua escola e detalha o motivo do seu suicídio.

Esta série foi escolhida pelos alunos que após assistirem e alguns deles lerem o livro, sentiram que os temas e as discussões propostas eram mais comuns e corriqueiras que eles imaginavam. Os *smartphones* e a internet 3G possibilitam o envio de informações em tempo real e a várias pessoas ao mesmo tempo. O avanço é muitas vezes utilizado de forma a denegrir e prejudicar os colegas. Este tema é amplamente debatido na

série e no livro e os alunos sentem que, embora o espaço da série seja outro país com outros costumes, os maus hábitos da internet são comuns aos adolescentes.

O livro convergiu para a série e estava em voga entre os alunos, além disso os temas sociais debatidos na série eram desencadeados e propagados através do ciberespaço, as narrativas produzidas terão diversas informações culturais e comportamentais dos alunos que a produzirão sendo assim, relevantes do ponto de vista educacional e cidadão.

A metodologia utilizada nesta pesquisa insere-se no contexto da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais que, segundo Chizzotti (2000), trata-se de uma pesquisa que está em contato com as pessoas e sua realidade, nas suas interações humanas e socais.

Deste modo a pesquisa qualitativa busca interpretações a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2000 p. 27-28). Fixada neste procedimento, utilizaremos a estratégia de pesquisa ativa, pois conforme se define visa auxiliar a promoção de mudanças através da autoconsciência dos envolvidos na pesquisa e do pesquisador. Nesta investigação, a metodologia utilizada a partir da pesquisa ativa será a pesquisa ação. (Chizzotti, 2000, p.87):

A pesquisa acontece no ensino médio de uma escola estadual, a única escola estadual que oferece ensino médio no município de Riachuelo. O município está situado a 32,1km da capital, Aracaju. De acordo com o Censo de 2016 o município tem uma população estimada em 10.116 habitantes. Possui 78,308 km² de área territorial e densidade demográfica de 118,51 habitantes por Km².

A escolha da turma que irá prosseguir as fases propostas na pesquisa, se deu após a escolha de um grupo focal. Segundo Gondim (2003) *apud* Fern (2001) os grupos focais podem servir a diversos propósitos. Uma primeira propõe-se a confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria. A outra converge para as aplicações práticas, quer dizer, o uso das descobertas em contextos particulares. Estas duas orientações podem estar associadas em três formas de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais.

Os grupos focais de tipo exploratórios enfatizam a produção de conteúdo e estão voltados à produção de hipóteses, ao desenvolvimento de modelos e teorias, sua prática tem como objetivo originar novas ideias, a identificar as necessidades e expectativas e a descobrir outros usos para um resultado específico.

Os grupos focais de tipo clínico se destinam à compreensão das crenças, sentimentos e comportamentos, já a prática ocupa-se em descobrir projeções, identificações, tendências e resistência à convicção.

Nos grupos focais de tipo vivenciais as sucessões internas são objetos de análise e estão vinculados a dois objetivos. O primeiro é confrontar as descobertas com resultados de entrevistas, neste caso a análise é dentro do grupo. O segundo objetivo orienta-se na prática centralizada na compreensão da linguagem do grupo, de acordo com suas formas de comunicação, preferências em comum e no resultado das estratégias nas pessoas.

Após esclarecer o conceito de grupo focal, para a escolha grupo focal selecionado, foi observado entre as 14 turmas em que a pesquisadora ministra aulas de espanhol, que turmas demonstraram mais engajamento nas atividades propostas nas fases da pesquisa, a serem descritas mais adiante. Optamos por um grupo focal vivencial com o objetivo de compreender a linguagem e suas preferências, sendo selecionado uma turma para iniciar as fases da pesquisa.

Fases da pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi a discussão da série a fim de adquirir repertório temático para a escrita das *fanfictions.* A série foi derivada de um livro, coadunando com a ideia de cultura da convergência e por prin-

cipalmente, estar sendo debatida pelos alunos na escola, tanto pelo sucesso na plataforma *streaming*, como pelo sucesso de vendas do livro.

Percebemos assim, que a série está inserida na cultura da convergência onde as velhas e novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis. (JENKIS,2009, p.29). Deste modo, trata-se de uma narrativa transmidiática, aqui entendida como sendo uma história que se desenvolve em múltiplas plataformas. A narrativa em questão surgiu em um livro que convergiu para uma série. Esta fase deu subsídio à pesquisadora para obter repertório para iniciar a proposta da produção da *fanfiction.*

A segunda fase se deu com a inserção do tema *bullying*, através da leitura de um paradidático em língua espanhola que debatia o tema através de dois personagens que desenvolviam sérios problemas de saúde físicos e mentais, por cederem às pressões dos colegas de escola. Neste paradidático foram debatidos ademais do *bullying*, transtornos alimentares desencadeados pelos atos de *bullying*.

Na terceira fase, já familiarizados com o conceito de *bullying* e suas consequências, os alunos começaram a ler o livro que derivou a série, em língua espanhola. Após uma busca na internet, foi possível encontrar os áudios de cada capítulo disponíveis no *youtube*; otimizando assim a leitura em língua espanhola e despertando o desejo e a curiosidade dos alunos. Também nesta fase os alunos debateram os capítulos do livro, demonstrando seus pontos de vista e posicionando-se criticamente aos temas abordados no livro. Alguns alunos optaram por além de ler o livro assistir a série. Assim, os debates em sala de aula foram muito profícuos e geraram várias reflexões sobre os temas discutidos, com a leitura, o tema *cyberbullying* foi amplamente discutido.

Os alunos demonstravam preocupação com a possibilidade de disseminar notícias falsas e até imagens manipuladas via mensagens de celular para um número inimaginável de pessoas, situação vista na leitura do livro e segundo alguns, bastante comum nas escolas e entre os adolescentes.

A quarta fase é a de escrita das *fanfictions*; primeiramente os alunos escreverão em língua portuguesa e estes textos passarão por revisão e voltarão aos alunos para que possam fazer as devidas correções. Após os ajustes os alunos farão uso de tradutores *on line* indicados pela pesquisadora, para que possam iniciar o processo de tradução e reescrita da *fanfictions* em língua espanhola.

Para contribuir com a escrita, esclarecemos aos alunos os conceitos de gênero textual e tipo textual. Marcuschi (2008, p.154) conceitua tipo textual como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Os tipos textuais são, portanto: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

De acordo com Marcuschi (2008) os gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São, por conseguinte, os textos que nos deparamos no nosso dia-a-dia. As mensagens que enviamos aos nossos contatos via *whatsapp* são gêneros textuais, assim como afirma Marcuschi (2008, p.155), lista de compras, cardápio de restaurante, aulas virtuais e outros são gêneros textuais.

O objetivo de esclarecer estes conceitos é que proporemos a escrita da *fanfiction* no gênero crônica, este está inserido no tipo textual narração e por isso são consequentemente narrativas cotidianas e por assim ser, entendemos que a escrita será mais fluida e menos erudita para os alunos, pois por se tratar de uma narrativa elencaremos personagens, delimitaremos um espaço e um tempo e apresentaremos um conflito.

A quinta fase será a de publicar as *fanfictions* em comunidades de fãs da série que escrevem em língua espanhola. Estas comunidades foram selecionadas e categorizadas pela pesquisadora para que a partir das *fanfictions* escritas os alunos possam publicá-la na comunidade mais adequada a seu texto. Nesta fase apenas os alunos que desejarem publicar suas narrativas o farão e a pesquisadora não os obrigará, mas os encorajará

a publicá-las, visto que eles poderão contribuir com estas comunidades de fãs e principalmente compartilhar suas produções na internet.

Conclusão

Por meio desta metodologia buscaremos entender e (re)construir sentidos relativos aos temas abordados, bem como tentar aclarar como e de que forma a Cibercultura e, sobretudo, a extensão de narrativas transmídias pode contribuir para a conscientização dos estudantes envolvidos na pesquisa; do papel da mídia e de que forma a reflexão do que é consumido pode mudar e transformar suas realidades e as realidades das comunidades onde estão inseridos, assim como de todos àqueles que estejam conectados à web.

Os resultados esperados é fomentar a escrita em língua espanhola, conscientizar os alunos envolvidos da importância de se posicionar de forma ativa e crítica com o que consomem através das mídias de massa; elevar a autoestima dos estudantes envolvidos, uma vez que eles serão autores de suas próprias histórias criadas, tendo por base uma série e, deste modo, serão "ouvidos"; incentivar a publicação de *fanfiction* em língua espanhola, contribuindo para as comunidades de fãs que escrevem neste idioma, sobretudo incentivar a aprendizagem de língua espanhola atendendo às necessidades da contemporaneidade.

Referências

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. "Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa**"**, in: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio:* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Estrangeira e Língua Espanhola, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental:* Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio***.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2017.

BRIGHENTI, T., BIAVATTI, V. T., SOUZA, T. R. de. *Metodologias de esnsino-aprendizagem:* uma abordagem sob a percepção dos alunos. Florianopólis: 2015. Revista GUAL.

BUCKINGHAM. *Crescer na era das mídias eletrônicas.* São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUCKINGHAM. *Cultura digital, Educação midiática e o lugar da escolarização*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CASTELLS, M. *O poder da identidade.* Traduzido por Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e terra,1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petropólis: Vozes, 2006.

DESTREZAS LINGUÍSTICAS. In: Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm>. Acesso em: 17 de jun. de 2017.

GONDIM, S. M. G. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:* desafios metodológicos. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONZÁLEZ, P. D. *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Marco ELE:* Tenerife,2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAMISON, A. *Fic:* Por que a fanfiction está dominando o mundo. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, H. *Cultura da convergência.* 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. *Invasores do texto:* fãs e cultura participativa. Nova Igauçu: Marsupial, 2015.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO, A. P. Brasil possui 280 milhões de dispositivos moveis conectáveis à Internet. *Abranet*, 19 abr. 2017. Disponível em: <http://www.abranet.org.br/Noticias/Brasil-possui-280-milhoes-de-dispositivos-moveis-conectaveis-a-Internet-1419.html?UserActiveTemplate=site#.Wbu66siGOM8>. Acesso em: 17 jun. de 2017.

MAGALHÃES, H. *O que é fanzine***.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de Identidades:* Discurso como espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PRADO, J. L. A. *Crítica das práticas midiáticas*: da sociedade de massa à Cibercultura. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano:* da cultura das mídias à Cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. *Navegar no Ciberespaço:* O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. *A Ecologia Pluralista da Comunicação:* Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. *A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?* Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010.

SOARES, M. *Letramento:* Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CONTEXTOS FAVORECEDORES DAS ESTRATÉGIAS DE RETOMADA E APAGAMENTO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO ESPANHOL DE VALÊNCIA

11

Júlia Cheble Puertas
UFRJ

Esta pesquisa está inserida no âmbito da Linguística Gerativa e teve como tema principal a investigação das estratégias de retomada e apagamento do objeto direto anafórico no espanhol de Valência, considerando os traços de animacidade, definitude e especificidade. O trabalho em questão consiste em um recorte da dissertação de mestrado, defendida e aprovada em fevereiro de 2018 e teve como objetivo geral o levantamento dos números de retomadas e apagamentos encontrados nas entrevistas analisadas e como objetivo específico a verificação da influência dos traços [+/-] animado, [+/-] definido e [+/-] específico nas estratégias de retomada e apagamento do objeto direto anafórico (ODA) na região destacada.

A partir desses objetivos, formulas duas hipóteses que nortearam a análise dos nossos dados: (i) há uma maior produtividade, na variedade do espanhol analisada, dos traços [+] animado, [+] definido e [+] específico e a retomada do ODA por clíticos; e (ii) há uma correlação entre os traços [-] animado, [-] definido e [-] específico e o apagamento do objeto direto. Como metodologia, analisamos entrevistas transcritas do corpus PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolinguístico del español de España y de América) e fizemos um levantamento quantitativo das retomadas e apagamentos, tendo em vista a natureza dos traços do referente e a influência desses traços na retomada por clítico ou no apagamento do objeto direto anafórico.

O gerativismo e o conhecimento linguístico

A abordagem gerativista visa a compreender os mecanismos envolvidos na linguagem baseando-se no postulado de que todos os seres humanos são dotados de uma capacidade inata para a linguagem, sendo, portanto, uma teoria inatista. Posto que, acredita na existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição de linguagem, chamado Gramática Universal (GU), mecanismo este, exclusivo da espécie humana, de caráter criativo.

Segundo esta teoria, o ser humano possui uma capacidade altamente criativa, já que a partir de elementos restritos e limitados consegue expressar-se e compreender formas irrestritas e ilimitadas da linguagem (capacidade gerativa da linguagem), confirmando assim, o inatismo. Partindo ainda do pressuposto da capacidade gerativa da linguagem, podemos entender que não se pode confundir linguagem com um tipo de habilidade, visto que este uso criativo evidencia que a linguagem não se trata de uma habilidade, mas sim de uma capacidade inata de todo e qualquer ser humano.

Para a Gramática Gerativa (GG), a linguagem é o conjunto de representações mentais. E Chomsky estabelece duas perspectivas ao definir linguagem: Língua-E e Língua-I. A primeira caracteriza-se por ser externa e identificada como performance e a segunda seria interna, individual e intensional, identificada também como competência. A teoria utilizada por nós nessa pesquisa, trata a linguagem enquanto sistema computacional,

sendo, portanto, a Língua-I o seu objeto de análise. Nesta pesquisa, nos dedicamos a compreender e analisar as regras que regem a gramática adulta de falantes do espanhol de Valência (Língua-I), mais especificamente no que diz respeito aos tipos de retomada do ODA, tendo como padrão de análise os traços de animacidade, definitude e especificidade.

No Programa Minimalista (PM), vertente da Linguística Gerativa que também levamos em consideração na nossa pesquisa, os diferentes níveis de linguagem estabelecidos até então (estrutura superficial e estrutura profunda) foram dispensados em favor da minimalidade. Para o PM a Faculdade da Linguagem (FL) possuiria dois componentes: um sistema cognitivo (computacional envolvendo a gramática), responsável por armazenar a informação; e o sistema de desempenho (*performance*), que acessam a informação: o sistema articulatório-perceptual que faz interface com a fonologia e o sistema conceptual-intencional que faz interface com a semântica e a pragmática. Além disso, o PM, de acordo com Chomsky (1999), fornece expressões que podem ser usadas pelo ser humano para falar sobre o mundo, descrever, perguntar, se comunicar com outras pessoas, articular pensamentos para si e tudo que a linguagem possa permitir realizar.

Outro conceito importante para a nossa pesquisa que está imerso no PM é o de traços. Para a GG traços são unidades atômicas menores indissociáveis que trazem informações linguísticas escolhidas pelo sistema computacional. Os traços lidos por esse sistema seriam legíveis pelo sistema de desempenho em todas as línguas, sendo assim, os itens lexicais aos quais os traços precisam estar associados, a natureza desses traços e a interpretabilidade que vão apresentar na sintaxe definirão os valores dos parâmetros de uma língua. Para Chomsky (1999) existem três tipos de traços diferentes: os semânticos, os fonológicos e os formais.

Esta pesquisa traz traços semânticos que são intrínsecos a itens lexicais, como é o caso do traço de animacidade, que, além de configurar-se como um traço semântico, pode também ser codificado no sistema sintático. Outro ponto de importante enfoque com relação aos traços semânticos está relacionado ao fato de que as chamadas interpretações semânticas são computadas por diferentes traços na derivação, como é o caso de outros traços semânticos, levados em conta aqui, como os traços de definitude e especificidade que dependem de uma dada estrutura sintática, como o tipo de predicado, estrutura do sujeito, objeto, etc.

Sendo assim, o traço selecionado pelo sistema computacional influenciaria as questões que envolvem o sistema pronominal do espanhol, posto que, dependendo da marcação do traço, poderá ocorrer o apagamento ou a retomada (por clíticos) do referente. Além disso, a realização por clítico ou o apagamento do traço dependeria, segundo o PM, do movimento de constituintes, visto que esse movimento forma a checagem das informações presentes em um feixe de traços. Como pudemos observar, a noção de traços é relevante para a nossa pesquisa no sentido de que assumimos que a marcação dos traços de animacidade, definitude e especificidade do referente pode ter motivado a seleção de diferentes tipos de estratégias de retomada do objeto direto anafórico na produção de falantes do espanhol de Valência.

A noção de anáfora

A noção de anáfora está diretamente ligada a referenciação, ou seja, a referencialidade tem como característica a exigência de um referente, isto é, um elemento com o mesmo conteúdo informacional compartilhado. Sendo assim, trazemos a noção de anáfora tratada por diferentes abordagens:

O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa traz o termo "anáfora" como uma derivação do grego *anaphora*, significando "ação de repetir". Além disso, traz dois diferentes conceitos para este termo, o primeiro como a repetição de uma palavra ou grupo de palavras que surgem no início de duas ou mais frases sucessivas e o segundo como o

processo pelo qual um termo retoma a referência de um sintagma que foi utilizado anteriormente na mesma frase.

Numa visão normativa da língua, trazemos o conceito de Perini (2009) para o termo, no qual o autor afirma que a noção de anáfora faz menção à situações anafóricas. Sendo esta situação referente aos elementos comuns à duas sentenças paralelas, sendo um desses elementos omitidos total ou parcialmente em uma delas

(1) A: Você fez o exercício?
B: Fiz.

(PERINI, 2009: 57)

No exemplo (1), observamos que o verbo "fiz" está em situação anafórica, já que "exercício" é omitido na resposta de B. Mesmo tendo em vista que há a omissão, a interpretação da resposta é implícita, ou seja, a interpretação "fiz o exercício" está implícito.

Huang (2004) também traz a noção de anáfora, porém de maneira diferente. Segundo o autor, anáfora "pode ser definida como uma relação entre dois elementos lingüísticos em que a interpretação de um (chamado *anaphor*[1]) é de alguma maneira determinado pela interpretação do outro (chamado antecedente)"

Por fim, mas não menos importante, a última abordagem que trazemos para este termo é o da Gramática Gerativa. Para Chomsky (1999), as anáforas (pronomes recíprocos e reflexivos) exigem um referente que as ligue. Sendo assim, o critério usado para identificar uma anáfora para a GG é a de que o referente deve C-comandar[2] a anáfora. Ou seja, a anáfora C-comandada por um DP deve ter o mesmo índice referencial, não sendo suficiente que a anáfora seja C-comandada por qualquer DP. Portanto, a partir desse princípio o referente deve estar inserido em um certo domínio chamado categoria de regência, que depende da presença da anáfora, do regente da anáfora e de um sujeito independente da anáfora.

As anáforas, portanto, de acordo com Chomsky (1999), se afastariam dos pronomes no sentido de que os pronomes podem ter ou não a presença de um antecedente, não sendo obrigatória a presença do mesmo. Outra característica dos pronomes é o fato de que se houver um antecedente, ele não deve estar relacionado ao pronome dentro do seu domínio, mas sim fora dele. Esta característica que está presente tanto no pronome quanto na anáfora se caracteriza pela categoria de regência, tendo em vista a distribuição complementar que existe entre esses dois elementos referenciais.

Trazemos nessa pesquisa, com relação à referencialidade, um outro conceito de igual importância para nossa pesquisa, a noção de processamento anafórico (MAIA, 1997). O processamento anafórico investiga dois temas principais: a relação entre a forma retomada anafórica e a memória de trabalho, ou seja, o esforço de processamento de um falante ao ouvir uma sentença em que há retomada e as restrições sintáticas referentes à teoria da ligação, proposta por Chomsky (1981). Portanto, os clíticos seriam classificados, na Teoria da Ligação, como pronomes e não como anáforas. Nessa pesquisa, consideramos essa acepção, considerando o processamento anafórico nosso objeto de estudo.

Também destacamos conceitos importantes para a nossa pesquisa que estão relacionados ao conceito de processamento anafórico: a escala de acessibilidade (ARIEL, 1990): referentes mais destacados são referentes mais acessíveis; teoria da centralização (ARIEL, 1990): liga os diferentes tipos de retomadas com custos de processamento também distintos; carga informacional (LEITÃO, RIBEIRO & MAIA, 2012): quando a retomada

1 Traduzimos este termo como "elementos anafóricos".

2 C-comandar é uma operação que requer que os elementos envolvidos nela tenham o mesmo índice, isto é, quando os dois elementos possuem a mesma referência.

anafórica não adiciona informação nova, o referente é facilmente identificado.

Dentre os conceitos trabalhados aqui, os que levamos em consideração nesta pesquisa foram os conceitos de anáfora (HUANG, 2004), o de processamento anafórico (MAIA, 1997), os de escala de acessibilidade, teoria da centralização (ARIEL, 1990), carga informacional (LEITÃO, RIBEIRO & MAIA, 2012) e com relação à GG levamos em conta o termo pronome.

O sistema pronominal do espanhol

Para tratarmos do sistema pronominal do espanhol, tratamos primeiramente sob a perspectiva da Gramática Normativa e depois a partir dos estudos descritivos do espanhol. Alarcos Llorach (2010), inserido na Gramática Normativa, postula que os pronomes pessoais no espanhol se dividem em dois grupos: os substantivos pessoais (pronomes tônicos) e as partículas átonas (pronomes átonos). Para o autor, os pronomes tônicos configuram-se como um grupo de palavras autônomas, que exercem sozinhas uma função no enunciado. Enquanto que os pronomes átonos devem estar ligados ao verbo.

Nessa pesquisa, focamos nos pronomes átonos de objeto direto de 3ª pessoa. Segundo Gili Gaya (1970), esses pronomes conservaram características provindas dos casos acusativo e dativo latinos. Os pronomes lo, la, los, las são utilizados para o complemento direto, caso acusativo, e os pronomes le, les (se) são utilizados para substituir o complemento indireto, caso dativo, como ilustrado no quadro 1.

Quadro 1 Pronomes átonos de objeto direto e objeto indireto de 3ª pessoa (ALARCOS LLORACH, 2010: 250)

	Objeto Direto			Objeto Indireto
	Masc.	Fem.	Neutro	(Sem gênero)
Singular	lo	la	lo	le
Plural	los	las	lo	les

O uso dos clíticos no espanhol já foi estudado por muitos autores, no âmbito descritivo da língua, citamos alguns, como Fernandez Ordoñez (1999) e Silva-Corvalán (2008). Tais estudos utilizam diferentes classificações para o sistema pronominal do espanhol.

Fernández Ordoñez (1999) postula que o sistema etimológico seria o sistema que distingue caso, ou seja, distingue o caso dativo do caso acusativo e também existiria o sistema referencial que caracteriza-se por demonstrar o uso dos pronomes átonos de 3ª pessoa para os casos em que a seleção do pronome não é determinada pela posição ou função sintática do referente. Esses usos são chamados de leísmo, laísmo e lóismo[3].

Silva-Corvalán (2001) traz os mesmos conceitos, no entanto, nomeia o sistema etimológico de sistema casual. Na abordagem da autora portanto o sistema de clíticos se dividiria em casual e referencial. O sistema casual, assim como ocorre com o sistema etimológico, distingue o caso acusativo do caso dativo, como veremos no exemplo (1). Nesse sistema, o clítico le é usado para o caso dativo (1c) e os clíticos la/lo para o caso acusativo (1a) e (1b).

(1) <u>Sistema Casual</u>
a. Lo/la conocí ayer (a él/ella).
b. Lo puse en el estante (el libro).
c. Le dijeron que fuera el martes (a ella).

(SILVA-CORVALÁN, 2008:178)

3 É importante frisar que não levamos esses usos em consideração nessa pesquisa.

Já o sistema referencial tratado por Silva-Corvalán (2008) se caracteriza pelos clíticos de 3ª pessoa não obedecerem à função sintática do sintagma, mas sim as características de gênero masculino (2a) e (2b) e o clítico la ao gênero feminino (2c). Além disso, segundo Silva-Corvalán (2008) a realização do clítico pode ser influenciada pelo traço de animacidade do referente a ser retomada, ou seja, o sistema referencial da autora se diferencia do sistema referencial de Fernández Ordoñez (1999) por levar em consideração os traços [+] e [-] animado.

(1) Sistema Referencial
a. Le conocí ayer (a él/ella).
b. Le puse en el estante (el libro).
c. La dijeron que fuera el martes (a ella).

(SILVA-CORVALÁN, 2008:178)

Considerando a asserção de Fernández Ordoñez (1999) e Silva-Corvalán (2008), compartilhamos a ideia de que a falta de distinção de caso poderia provocar uma possível reorganização das possibilidades selecionadas dentro do sistema pronominal.

Embora não muito encontrado no espanhol, o objeto nulo ocorre em alguns contextos. Segundo a Nueva Gramática de la Lengua Española (2010:665), a ocorrência do apagamento está ligado a critérios sintáticos, ao se referir a um elemento tácito, no qual o referente está lexicalizado na oração antecedente e a critérios lexicais também.

Autores como Fernández Soriano (1999) e Campos (1999) postulam que, na língua espanhola, é necessário a presença de um clítico para retomar um SN [+] específico. No entanto, tratando-se de um SN [-] específico e [-] definido, o apagamento seria licenciado. Como podemos observar nos seguintes exemplos:

(3)
a. ¿Compraste **flores**?
Sí, compré ø. / Sí, ***las** compré.

b. ¿Compraste **las flores**?
Si, compré ø*. / Sí, **las** compré.

(CAMPOS, 1999: 1530)

Há algumas variedades no espanhol em que a possibilidade da não retomada por clítico é mais ampla, como por exemplo o espanhol do País Basco (LANDA, 1993) e o espanhol de Quito (SUÑER & YÉPEZ, 1988). A não retomada do objeto no espanhol do País Basco, segundo Landa (*op. cit*.), não estaria licenciada a casos com referentes sem determinantes, podendo ocorrer com referentes com determinantes e com referentes [+/-] definidos, o objeto nulo também seria possível quando o referente é um SN quantificado, como nos exemplos apresentados pela autora:

(4)
a. – Compraste **el regalo**?
– Sí, **lo** compré.
– Sí, ø compré.

b. – ¿Compraste **algunos regalos**?
– Sí, ø compré.

(LANDA, 1993:132-133)

Além disso, no espanhol do País Basco, de acordo com Landa (1993), os objetos nulos ocorrem, majoritariamente, com referentes [-] animados, mas também seria possível com referentes [+] animados. Enquanto que no espanhol de Quito, de acordo com Suñer & Yépez (1988), o apagamento do objeto estaria licenciado com referentes [+] definido e [+] animado.

Traços linguísticos

A forma como nos referimos ao objetos é determinada e restringida pelos traços de animacidade, definitude e especificidade, também chamados de categoriais referenciais. Essas categorias possuem natureza semântica, mas mostram relevância na sintaxe e morfossintaxe (VON HEUSINGER & KAISER, 2003; LAGE, 2010). Trazemos, portanto, o modelo de referência de traços apresentado por Von Heusinger & Kaiser (2003: 43), sendo estes traços levados em consideração para a análise dos dados e parte importante para a nossa pesquisa.

Esquema 1 Esquema dos traços, suas naturezas binárias e funções.

Expressão	→	Modelo do discurso / Referente do discurso	→	"mundo" / referentes / objetos
[+] animado [-] animado		[+] definido [-] definido		[+] específico [-] específico

O traço de animacidade, neste esquema, apresenta-se como uma propriedade de uma expressão, enquanto que o traço de definitude caracteriza-se como um objeto do discurso e, por fim, o traço de especificidade funciona, unicamente, como uma categoria referencial. De acordo com Cyrino (1997), esses traços podem influenciar à retomada por clítico.

Para tratarmos do traço de animacidade, trazemos estudos de Von Heusinger & Kaiser (2003) e Lage (2010). Von Heusinger & Kaiser (2003) vêem esse traço como uma característica lexical que descreve alguma propriedade do referente. É importante destacarmos que nessa pesquisa, trabalhamos com o conceito linguístico do traço, mas sabemos que o mesmo possui grande influência no meio biológico. Alguns autores, pelo fato desses dois âmbitos se misturarem, utilizam escalas hierárquicas que baseiam-se em questões ontológicas, como podemos observar nas seguintes escalas:

(5) <u>Escalas de Animacidade</u>
(A) humano > animado > inanimado

(VON HEUSINGER & KAISER, 2003:43)

(B) homem > animal > planta > objeto

(LAGE, 2010:216)

O traço de animacidade é considerado por Lage (2010) um traço formal, do tipo *phi*. Por esse motivo, segundo a autora, este traço estaria presente como um princípio em todas as línguas, nas operações sintáticas através da relação de concordância verbal e da noção de Caso (caso estrutural).

Já o traço de definitude está ligado diretamente à categoria dos determinantes (LEONETTI, 1999b; LACA, 1999). Para Leonetti a classe dos determinantes se divide em determinantes forte e fracos. O determinantes

fortes seriam os artigos definidos, possessivos e demonstrativos e também alguns elementos, como os quantificadores universais *todos, cada* e *ambos*. Já os determinantes fracos caracterizam-se por serem indefinidos não expressarem a totalidade das entidades às quais o falante refere-se ao numerais, artigo indefinido e alguns quantificadores como *algún, muchos, bastantes*.

Por possuírem natureza indefinida e não possibilitarem a identificação do referente, os determinantes "fracos" não permitem a recuperação de referentes já mencionados no discurso. Sendo assim, Leonetti (1999b) postula que quando um SN é encabeçado por um determinante "fraco", o falante, ao interpretá-lo, é obrigado a abrir um novo "arquivo" que ofereça uma representação mental do objeto, ao invés de recuperar um "arquivo" já existente. Por essa razão, os determinantes "fracos" oferecem uma informação nova, diferentemente dos determinantes "fortes", que, por sua vez, encabeçam um SN já existente e acessível para o receptor.

Sendo assim, os SNs encabeçados por um determinante "fraco" carecem de propriedades anafóricas, o que não ocorre com os SNs encabeçados por um determinante "forte", como podemos observar nos seguintes exemplos.

(6) a. una nota manuscrita.
b. las notas manuscritas.
c. tú nota manuscrita.

(LEONETTI, 1999b:47)

No exemplo (6a), o SN "nota manuscrita" é encabeçado pelo artigo indefinido "una", um determinante "fraco", que, de acordo com Leonetti (1999b), não faz menção a nenhuma informação existente no discurso. Diferentemente do que ocorre com os exemplos (6b) e (6b), que fazem ou podem fazer menção a uma informação conhecida pelo falante. De acordo com o autor, o traço de definitude indica que o referente do SN é identificado pelo receptor no contexto de uso. Portanto, de acordo com o autor, quando encabeçado por um determinante forte o a interpretação do sintagma será [+] definida e se encabeçado por um determinante fraco a interpretação será [-] definida.

Por fim, o último traço levado em conta nessa pesquisa é o traço de especificidade que, de acordo com Leonetti (1999 a) um SN é considerado específico quando o falante de uma língua ao utilizar-lo parece referir-se a uma entidade determinada do discurso. No entanto, segundo o autor, há uma forte tendência de considerar específico objetos conhecidos pelo falante. Contudo, do ponto de vista linguístico identifica-se a especificidade através da intenção do falando ao se referir a uma entidade determinada na comunicação e não ao simples de fato do falante conhecer e ser capaz de identificar objetos.

Esse fato pode ser observado no exemplo (7), no qual mesmo que o receptor seja capaz de identificar ou não o referente, a interpretação do sujeito indefinido "Un amigo tuyo" é, imediatamente, [+] específica. Podemos perceber, ao interpretar a sentença (7), que, mesmo tendo um sujeito indefinido, a sentença ganha uma interpretação [+] específica. Ainda que o falante não conheça o amigo, ele parece se referir a um referente (amigo) específico.

(7) Un amigo tuyo te está esperando abajo.

(LEONETTI, 1999a:858)

De acordo com Leonetti (1999a), no caso de SNs indefinidos, o mais encontrado é uma interpretação [-] específica e no caso de SNs definidos, ao contrário, a interpretação costuma ser [+] específica. O artigo definido introduz um referente acessível e identificável, que favorece a interpretação específica do sintagma e faz necessária a presença de marcas gramaticais explícitas quando pretende-se indicar a interpretação contrária,

que seria a [-] específica. Por outro lado, devido à natureza dos artigos indefinidos, há uma tendência de interpretação [-] específica na ausência de determinantes.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta um estudo de análise de *corpus,* sendo a amostra entrevistas transcritas do *Proyecto para el estudio sociolingüístico del espanhol de España y América* (PRESEEA) da variedade do espanhol de Valência. Foram analisadas no total oito entrevistas, sendo 4 entrevistas do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com informantes com idades entre 24 e 66 anos, com nível de escolaridade baixo, médio e alto[4]. Tendo cada entrevista, em média, 30 há 40 minutos.

O objetivo central deste estudo foi verificar a influência dos traços [+/-] animado, [+/-] definido e [+/-] específico na retomada e apagamento do objeto direto anafórico no espanhol de Valência. Para abarcar tal objetivo, analisamos as entrevistas com o auxílio do *software WordSmith Tools* 7.0. Após a rodagem dos dados, fizemos uma triagem somente com os clíticos, desconsiderando os casos em que lo, la, los, las eram artigos, por exemplo. Além disso, foram descartados casos de: (i) dados produzidos pelo entrevistador; (ii) construções de uso cristalizado; (iii) referente oracional; (iv) duplicação.

Análise e Resultados

A retomada por clítico é considerada a opção de realização pronominal mais selecionada por falantes de espanhol de diferentes variedades (FERNÁNDEZ SORIANO, 1999). A análise dos dados revelou que a retomada por clíticos foi a estratégia mais produtiva na variedade analisada por nós. Sendo, no entanto, o ponto principal da nossa análise relacionar a retomada e o apagamento aos traços. Apresentamos, a seguir, a tabela de dados de retomada e apagamento encontrados nas oito entrevistas analisadas.

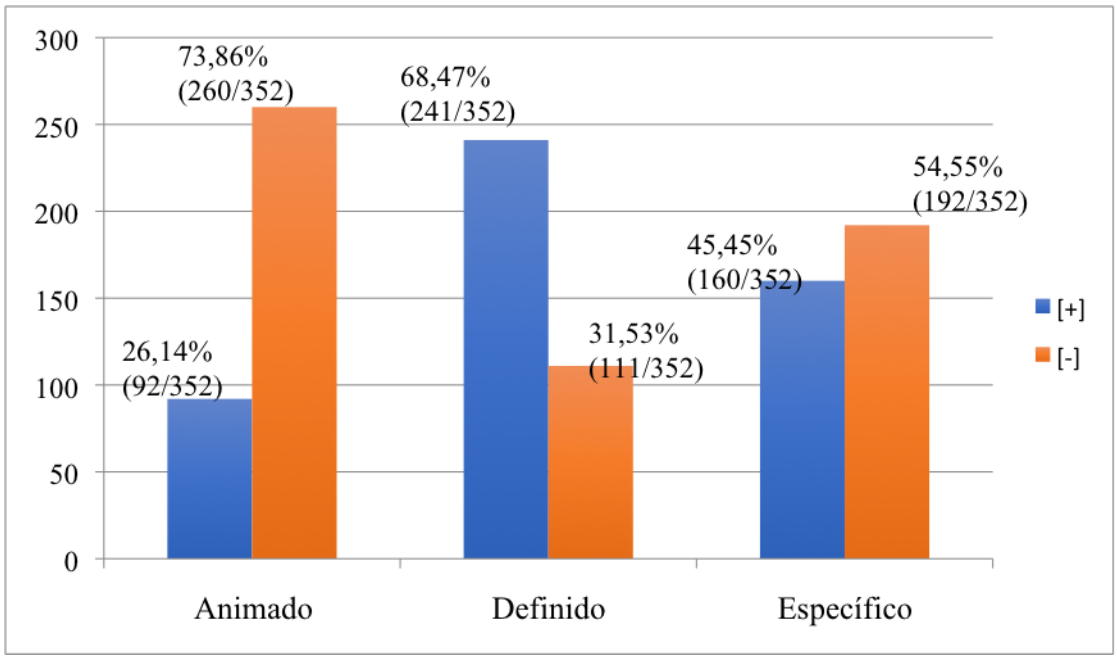
Tabela 1 Total de ocorrências de retomada por clítico e apagamento.

TOTAL DE OCORRÊNCIAS	RETOMADA	APAGAMENTO
	352 ocorrências	5 ocorrências

Destacamos o gráfico 1, no qual podemos observar uma maior ocorrência de retomada por clítico em sentenças com referente [-] animado, seguido de ocorrências com referente [+] definido e [-] específico.

4 É importante destacar que nessa pesquisa não foram considerados, na análise, os dados sociolinguísticos.

Gráfico 1 As ocorrências de retomada por clítico e os traços do referente.

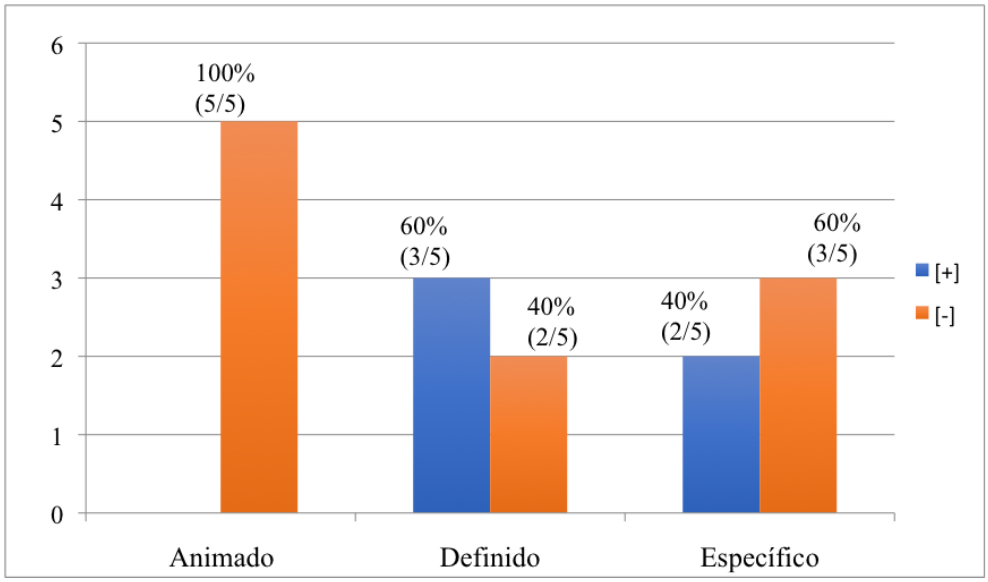


Esses traços mostraram-se mais produtivos, posto que foram os resultados mais expressivos de retomada que obtivemos. Contudo, o traço que menos mostrou-se produtico para a retomada por clítico foi o traço de animacidade de natureza [+], seguido do traço [-] definido e do traço [+] específico.

Agora com relação ao apagamento, apesar do espanhol ter uma tendência à preferência pela retomada por clíticos, há, em algumas variedades dessa língua e em alguns contextos específicos, a possibilidade de não retomada. De acordo com Fernández Soriano (1999) e Campos (1999), no espanhol, em geral, o objeto nulo se restringiria a referentes sem determinantes, ou seja, [-] definidos e [-] específicos.

Nas oito entrevista analisamos foram encontrados cinco ocorrências de apagamento do ODA. Assim como fizemos com o total de ocorrências de dados de retomada, tipificamos os cinco dados em três grupos de traços que, por sua vez, dividiram-se em traços binários [+/-] animado, [+/-] definido e [+/-] específico.

Gráfico 2 As ocorrências de não retomada (apagamento) e os traços do referente.



Observamos uma pequena diferença com relação ao apagamento e os traços de definitude e especificidade, o resultado das ocorrências com traço definido foi uma surpresa, visto que encontramos mais casos de apagamento com traço [+] definido comparado ao traço [-] definido, o que não era esperado. Os traços de animacidade e especificidade confirmaram o que era esperado por nós, já que o traço [-] específico obteve um maior número de ocorrências comparado ao traço [+] específico. No entanto, o traço de animacidade foi o que nos chamou mais a atenção, visto que não encontramos nenhum caso de apagamento com traço [+] animado, tornando o traço [-] animado um fator que parece favorecer a estratégia de apagamento no universo de dados analisados. O objeto nulo seria, assim como ocorre com alguns casos de retomada por clítico, condicionado pelo tipo de encabeçamento do referente, já que, segundo Leonetti (1999b), os referentes encabeçados por um determinante "fraco" favoreceriam a estratégia do objeto nulo no espanhol.

Considerações Finais

Esta pesquisa se dedicou ao estudo do objeto direto anafórico na variedade do espanhol de Valência, mais especificamente a influência dos traços de animacidade, definitude e especificidade na seleção das estratégias de realização do objeto, já que esses traços parecem ser relevantes para a retomada ou apagamento do objeto direto anafórico em algumas variedades do espanhol (SUÑER & YÉPEZ, 1988; LANDA, 1993; CAMPOS, 1999; ARRUDA, 2002).

A análise quantitativa revelou que, nas entrevistas analisadas da variedade de Valência, houve um maior uso da estratégia de retomada do objeto direto anafórico por clítico. A estratégia de retomada do objeto direto anafórico por clítico ocorreu, em sua maioria, quando os referentes apresentaram os seguintes traços: [-] animado, [+] definido e [-] específico. Contrariando, portanto a nossa hipótese no que diz respeito à relação entre a retomada e os traços de animacidade e especificidade. Também não pudemos confirmar a nossa hipótese inicial, de que haveria uma correlação entre os traços [-] animado, [-] definido, [-] específico e o apagamento, posto que encontramos casos de apagamento com traços [+] definido e [+] específico. Sendo os mais produtivos para o apagamento os traços [-] animado, [+] definido e [-] específico.

O traço de animacidade, portanto, mostrou-se significativo para os casos de apagamento do objeto direto anafórico no espanhol de Valência, já que não foi encontrado nenhum caso de antecedente [+] animado. Além disso, a presença de um determinante acompanhando o referente parece condicionar a retomada por clíticos na variedade analisada, já que foram poucos os casos encabeçados por um determinante. E, por fim, o traço de definitude parece ser um traço relevante para a retomada do objeto direto anafórico por clíticos na variedade analisada.

Concluímos, portanto, que a diferença nas estratégias de realização por clítico e o apagamento está motivada pela valoração dos traços de animacidade, definitude e especificidade do referente e também confirmam a natureza sintática que esses traços possuem, apesar de serem considerados traços semânticos. Dessa maneira, confirmamos que a opcionalidade da marcação dos traços de animacidade, definitude e especificidade do referente parecem motivar a seleção dos diferentes tipos de estratégias de realização ou não do objeto direto anafórico no espanhol de falantes de Valência.

Referências bibliográficas

CAMPOS, H. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 1999. p.1519- 1574. v. II

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*: *It's nature, origin*, *and use*. London: Greenwood Publishing Group, 1986, p. 15-50.

_____. *El lenguaje y los problemas del Conocimiento.* / Tradução de Claribel Alegría e D. J. Flakoll. – Universidad Nacional de La Plata, 1988. 36 p.

_____. *O Programa Minimalista.* Tradução de Eduardo Raposo. Lisboa: Caminho, 1999.

CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA CIUDAD DE VALENCIA: PREOYECTO PARA EL ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL DE ESPAÑA Y AMÉRICA (PRESEEA). Disponível em: <http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>.

CYRINO, S. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático - diacrônico.* 1997. 229 f. Tese de doutorado – UNICAMP, Campinas. 1997.

FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I. Leísmo, laísmo, loísmo. In: DEMONTE, V. e BOSQUE, I. (Org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 1317-1397. v. I.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* Madrid: Espasa, 1999. p.1209-1273. v. I.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: VOX, 1970. 9ed.

HUANG, J. On the distribution and referente of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*, v. 15, n. 4, p. 531-574, 1984.

LACA, B. Presencia y ausencia de determinante. In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (Org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999, p. 891-928. v.I.

LEITÃO, M. M.; RIBEIRO, A. J. C; MAIA, M. Penalidade do nome repetido e rastreamento ocular em português brasileiro. *Revista Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 8, n. 2, 2012.

LANDA, A. Los objetos nulos determinados del español del País Vasco. *Linguística*, n. 5, p. 131-146, 1993.

LEONETTI, M. El artículo. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* Madrid: Espasa, 1999a. p. 787-890. v. I.

_____. *Los determinantes*. Madri: Arco Libros, 1999b.

LOPES, R. E. V. Traços semânticos na aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 161-178, 2006.

MAIA, M. A. R. *The Processing of Object Anaphora in Brazilian Portuguese*. Revue Linguistique de Vincennes, França, v. 26, p. 151-176, 1997.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SUÑER, M.; YÉPEZ, M. Null definite objects in Quiteño. *Linguistic Inquiry*, v. 14, p. 561-565, 1988.

VON HEUSINGER, K.; KAISER, G. The Interaction of Animacy, Definiteness and Specificity in Spanish. In: VON HEUSINGER, K; KAISER, G. (Ed.). *Proceedings of the Workshop «Semantic and Syntactic Aspects of Specificity in Romance Languages»*, Arbeitspapier 113. Fachbereich Sprachwissenschaft. Universität Konstanz, 2003, p. 41-65.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR: GÊNEROS LITERÁRIOS E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

12

Ligia Paula Couto
UEPG

Introdução

Esta proposta parte de um projeto de pesquisa continuada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)[1] que, desde 2017, tem como objetivo repensar os paradigmas no que se refere ao ensino de línguas no Brasil, focando o trabalho com gêneros literários, primários e secundários (BAKHTIN, 2003), para promover processos de ensino/aprendizagem que problematizem questões relacionadas à interculturalidade (WALSH, 2006), descolonização do conhecimento e desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Ao repensar os paradigmas sobre o ensino de línguas na perspectiva apresentada, foi organizado o primeiro semestre da língua espanhola I de 2018 com base no gênero diário (*Diarios de Colón*, *Diarios de Motocicleta*). A partir deste gênero, foram ressaltadas questões culturais, identitárias e étnicorraciais. E, considerando a Lei 11.645/2008[2], buscou-se revelar discursos e identidades abafadas ou apagadas pela perspectiva eurocêntrica[3] de currículo. Além disso, houve uma preocupação com os conteúdos relativos às quatro habilidades, ao léxico, à estrutura composicional da língua.

Tendo em vista os pontos elencados anteriormente, o objetivo principal deste artigo é discutir e analisar os processos de ensino/aprendizagem no primeiro semestre do curso de Língua Espanhola I na UEPG no ano de 2018[4]. Para isso, me pauto em uma fundamentação teórica que problematiza a visão eurocêntrica de conhecimento e permite uma problematização dos conteúdos curriculares no ensino superior e, ainda sob esta perspectiva, não há como deixar de lado questões didáticas e metodológicas sobre o ensino de espanhol na graduação. Após a fundamentação, apresento e analiso os principais elementos considerados na organização da disciplina e os resultados atingidos nos processos de ensino/aprendizagem. Por fim, nas considerações finais, adianto que buscarei elencar como a graduação pode impulsionar outras formas de estudantes e docentes lidarem com o conhecimento e com a própria forma de conceber literatura, língua e ensino de línguas e literaturas.

---

1 É importante destacar que tal pesquisa está sendo desenvolvida em parceria com a estudiosa Gabriela Beatriz Moura Ferro Bandeira de Souza, do Instituto Federal de São Paulo.

2 É a lei que estabelece diretrizes para a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo do ensino brasileiro.

3 Por visão eurocêntrica, me pauto na definição de eurocentrismo organizada por Mignolo (2008, p. 301): "Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/ colonialidade".

4 Na UEPG, a licenciatura em Letras Espanhol/Português ocorre no período vespertino e noturno. Eu fiquei responsável pela disciplina no período vespertino. E a professora Lucimar Araujo Braga ficou responsável pelo período noturno. Nós fizemos todo o planejamento da disciplina em conjunto. No entanto, os resultados dos trabalhados desenvolvidos com os alunos apresentados aqui se referem exclusivamente à turma do vespertino.

A seguir, tratamos de uma fundamentação teórica que discute a visão eurocêntrica de conhecimento...

Fundamentando a descolonização no ensino da língua espanhola

O fato de planejar uma disciplina de língua espanhola na graduação era algo que, inicialmente, me incomodava porque eu lidaria com a língua, a cultura colonizadoras. Quando li em Mignolo (2008, p. 292) que "As opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara (....)", então o meu incômodo aumentou. Por que tentar trazer para o ensino do espanhol esta perspectiva descolonizante? Seria a língua espanhola uma disciplina colonizadora por excelência? No entanto, ao mesmo tempo que me questionava, eu já havia descoberto alguns autores da linha da descolonização do conhecimento, da desobediência epistêmica, da interculturalidade (Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh) que me impulsionavam a pensar o ensino de espanhol se manifestando em outra vibração.

Na perspectiva de buscar a outra vibração, fui planejando, pensando um ensino de espanhol no contexto universitário em outros formatos. Primeiramente, o livro didático não seria um recurso para as aulas. Em segundo lugar, os gêneros literários voltariam a ter destaque nos processos de se ensinar/aprender uma língua estrangeira. Em terceiro lugar, o texto assumiria o centro do que é estudado em sala de aula, sendo que as estruturas lexicais, gramaticais derivariam deste estudo do texto. Em quarto lugar, todos os países hispano falantes seriam considerados e valorizados nas aulas, ou seja, não haveria país menos ou mais importante para a aprendizagem da nova língua. Em quinto lugar, os conteúdos, as vivências, as histórias, os sujeitos que, até então eram abafados, desconsiderados, não valorizados pela perspectiva eurocêntrica, agora passariam a estar na pauta das discussões conduzidas em sala. Em último lugar, mas não menos importante, os alunos seriam motivados a ler e escrever na língua alvo desde o início do curso e suas dificuldades de compreensão e produção seriam consideradas na elaboração de atividades para aprofundar temas relacionados a aspectos gramaticais e lexicais.

Entre todas as mudanças listadas no parágrafo anterior, há três delas se vinculam diretamente aos conceitos de desobediência epistêmica, descolonização do conhecimento e interculturalidade. São elas: o abandono do livro didático, a valorização de todos os países hispano falantes nas aulas e a confrontação da perspectiva eurocêntrica. Vamos tratar dos conceitos na sequência e analisar como eles permitem mudanças no ensino do espanhol na universidade.

Entendo a descolonização do conhecimento como um conceito que possibilita ações de enfrentamento a todas as mazelas que a colonização causou e tem causado a países da América Latina e outros continentes. O enfrentamento pode se dar em diferentes áreas e ocorrer de maneiras diversas. Nesse sentido, concordo com Maldonado-Torres (2008, p. 66), que entende a descolonização "como un sin número indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer". Além do enfrentamento, a descolonização tem um viés crítico que recai sobre a cultura europeia. Toda a Europa e seus objetivos civilizatórios passam a ser questionados e outras formas de viver e interagir com o mundo começam a ser discutidas e valorizadas (MALDONADO-TORRES, 2008).

Numa relação direta com a área da linguagem, mais especificamente com o ensino de línguas estrangeiras, a descolonização do conhecimento vai abrir campos para o questionamento dos padrões europeus de processos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos elencados para este ensino, dos sujeitos que ganham destaque neste contexto, etc.

No que se refere à língua espanhola, é somente a partir de meados dos anos 90, com a fundação do Mercosul, que vamos vivenciar uma valorização do ensino desta língua estrangeira no Brasil. Ainda que contestemos os níveis desta valorização, há um aumento significativo de cursos de espanhol em escolas de idiomas e abertura de cursos de graduação em universidades públicas, particulares e também no ensino a distância. Em pesquisa de 2015, "Costa Júnior contabilizou 268 cursos presenciais de Licenciatura em Letras Espanhol ou Espanhol/Português e 167 cursos a distância, considerando as instituições públicas e privadas de Ensino Superior" (COUTO, 2016, p. 20). Todo este novo olhar para o espanhol fez com que o mercado editorial, principalmente dos livros didáticos, se ampliasse. Este mercado é dominado por editoras europeias e brasileiras. As europeias, apesar de tentarem se ajustar às demandas brasileiras, não vão necessariamente questionar a visão eurocêntrica de currículo. Nas editoras brasileiras, por sua vez, as concepções de ensino de línguas estrangeiras continuam tomadas, com raras exceções, por um modelo eurocêntrico de seleção de conteúdos e imagens, abordagens de ensino, etc.

No contexto de valorização da língua espanhola e publicação de livros didáticos para o ensino em diferentes níveis e espaços escolares, este recurso didático passa a ser analisado em pesquisas de mestrado e doutorado. As análises ainda são recentes, sua maioria posteriores a 2010, mas destacam a necessidade de se repensar os conteúdos, o uso das imagens, a forma de explorar aspectos culturais.

Enevan (2016, p. 39) afirma que há poucos trabalhos de mestrado e doutorado que se voltam "aos estudos de questões raciais no livro didático de espanhol". E, em sua pesquisa de mestrado, focada na temática das representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de espanhol para o ensino médio, sendo uma do Plano Nacional do Livro Didático[5] (PNLD) de 2012, constata que na coleção do PNLD no que se refere ao uso de personagens, houve "a predominância de pessoas brancas, a branquitude como norma", ou seja, "ficou evidente nessa coleção que o grupo que tem mais poder de representação é o grupo de pessoas brancas" (ENEVAN, 2016, p. 146). Martins (2016), também em seu estudo de mestrado, analisa a cultura presente na mesma coleção. A pesquisadora consegue concluir que a cultura é abordada como se fosse um anexo do conhecimento. As variantes linguísticas, por exemplo, "apareceram descontextualizadas e a título de curiosidade, uma espécie de complementação aos conhecimentos e conteúdos trabalhados durante a(s) unidade(s)" (MARTINS, 2016, p. 85). Ainda, no que se refere ao uso de estereótipos, Martins (2016, p. 96) confirma que a coleção traz

> A ideia de unificação nacional, que nas atividades aparece mediante a descrição de tradições e celebrações que são perpetuadas e tidas como representantes legítimas da cultura de um povo, está ancorada na homogeneização e tenta reunir as diferenças em apenas uma identidade, apagando os conflitos culturais que podem ocorrer. Quando tratamos de manifestações culturais de uma nação há que se pensar não somente nas tradições que foram e são perpetuadas de geração em geração, mas também nas mudanças que estes costumes podem sofrer com o passar do tempo e nos conflitos que podem gerar. Trabalhar com a temática das festas e celebrações pensando em uma nação como detentora de uma identidade cultural nacional é ilusório, não existe unificação e sim um constante processo de hibridização.

Quando utilizamos a descolonização do conhecimento como um princípio norteador, aceitar um livro didático (mesmo que este tenha sido aprovado pelo crivo do PNLD), por exemplo, se torna muito complicado.

5 O PNLD, de acordo com o Ministério da Educação, avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais gratuitamente. Esses recursos didáticos são enviados às escolas públicas e às instituições de educação infantil que não tenham fins lucrativos e sejam conveniadas com o Poder Público.

Qual livro didático utilizado no Brasil para o ensino de espanhol possibilita ao aluno uma reflexão crítica sobre a escolha da variedade do espanhol a ser falado/escrito por ele? Qual livro didático busca equilibrar o destaque dado aos vinte e um países hispano falantes em suas páginas? Qual livro didático aborda conteúdos referentes às populações hispânicas marginalizadas? Qual livro didático trata questões de gênero, raça e etnia? Qual livro didático considera a mulher e o homem em pé de igualdade? Qual livro didático propõe discussões e debates acerca do massacre que a colonização causou aos países colonizados? Qual livro didático enaltece as culturas autóctones? Tudo isso seria, então, conteúdo para aulas de espanhol no ensino superior e para os processos formativos nas licenciaturas em Letras Espanhol? Sim, seria. E muito mais para além do círculo sufocante que o eurocentrismo e a colonização nos submeteram.

Tanto na perspectiva de enfrentamento quanto na perspectiva da crítica à cultura europeia, os possíveis resultados são vivenciar as experiências desde outras bases e, no campo mais epistemológico, repensar o que é conhecimento, o que é ciência, como se lida com o conhecimento, como se pode fazer ciência. É nesta via que a desobediência epistêmica, por sua vez, se aproxima dos debates trazidos pela descolonização do conhecimento, uma vez que, como afirma Mignolo (2008, p. 290), "A opção descolonial é epistêmica".

Neste sentido, não considerar o livro didático como elemento essencial no planejamento de um curso de língua espanhola na graduação foi o primeiro passo epistemológico. O segundo foi pensar outros recursos que poderiam contribuir com os enfrentamentos abertos pela via da descolonização. Desse modo, decidi por trabalhar com os gêneros literários como fonte geradora de conteúdos para as aulas.

Para uma turma de primeiro ano de língua espanhola, mesmo considerando que na região de Ponta Grossa temos escolas públicas e particulares com o idioma espanhol na matriz curricular e o CELEM[6], ainda teria que escolher um gênero que fosse acessível à leitura literária em língua estrangeira. Escolhi o diário por alguns motivos, entre eles, o fato de tal gênero pressionar a fronteira do que é literário ou não, o contato com a linguagem literária não tão hermética, a chance de alunos reproduzirem o gênero estudado na língua alvo e a possibilidade de promover discussões relacionadas à descolonização do conhecimento.

No primeiro semestre da disciplina, eu havia planejado explorar quatro diários: *Diarios de Colón* (primeira viagem), *Diarios de Motocicleta* (mais especificamente a parte da viagem em que Alberto e Ernesto passam pelo Peru) de Ernesto Guevara, *El diario de Tita* de Laura Esquivel e *El diario de Frida Kahlo*. No entanto, foi possível o trabalho com os dois primeiros diários. Sendo que os dois últimos são o foco do segundo semestre.

Na leitura e discussão do *Diarios de Colón* e *Diarios de Motocicleta*, pudemos aprofundar uma característica do gênero diário, que são os diários de viagem. Em ambos os casos, baseados em fatos verídicos e com personagens que marcaram a história do continente americano. No caso de Colombo, extremamente significativo para o estabelecimento da língua espanhola em parte do território.

A leitura de *Diarios de Colón* foi conduzida objetivando contextualizar o período histórico em que a viagem ocorreu, destacando ações políticas e de política linguística dos governantes da Espanha para o domínio de novos territórios no final do século XV. Tais como a tomada de posse e a nomeação das terras "descobertas" e a organização de uma gramática da língua espanhola por Nebrija. Na análise de trechos do diário (p. 401), os alunos conseguiram se dar conta de que a interação entre indígenas e europeus ocorria de forma desigual, sendo que os europeus se apossavam das novas terras, desconsiderando totalmente os

6 No Paraná, CELEM é um Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, que funciona nas rede estadual de ensino. Atualmente, pode ofertar Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano. Também pode oferecer curso de Português para falantes de outras línguas (Pfol) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras). No entanto, no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, por exemplo, a oferta se concentra na língua inglesa e espanhola.

povos e as culturas ali presentes:

> (...) El cual se pudiera atajar en dos días por isla, aunque yo no veo ser necesario, porque esta gente es muy símplice en armas, como verán vuestras altezas de siete que yo hize tomar para les llevar y deprender nuestra fabla y bolvellos. Salvo que vuestras altezas, cuando mandaren, puédenlos todos llevar a Castilla o tenellos en la misma isla captivos, porque con cincuenta hombres los ternán todos sojuzgados y los harán hazer todo lo que quisieren.

Além disso, iniciar a disciplina de língua espanhola I com leitura e discussão a respeito da primeira viagem de *Diarios de Colón*, abriu portas para se revisitar conceitos e histórias estudados no Ensino Médio e pensar e discutir as origens da América Latina destacando perspectivas linguísticas e culturais. Qual língua espanhola chega nesses territórios? Em que condições chega? Em que condições se impõe? Há mistura das línguas indígenas com o espanhol? Onde está a mistura? Quais foram os territórios, enfim, que ficaram marcados pelo espanhol como língua oficial? Quais as relações entre língua e cultura neste contexto? Neste viés, não foi a chegada de Colombo que deu origem, sentido e nomes ao continente americano, a contribuição das populações indígenas foi ganhando visibilidade para a formação da América.

Ainda com a intenção de aprofundar a questão indígena na América Latina, selecionei o capítulo de *Diarios de Motocicleta* que aborda as vivências de Alberto e Ernesto no Peru. Neste capítulo, há vários trechos que retratam as consequências, para os indígenas, da chegada de Colombo na América. Muitos desses episódios relatam os preconceitos e insultos sofridos constantemente pelos indígenas e também a passividade e indiferença de certas comunidades à vida que passa:

> En las callecitas estrechas del pueblo, con sus calles de empedrado indígena y de enormes desniveles, sus cholas con los chicos a cuestas... en fin, con tanta cosa típica, se respira la evocación de los tiempos anteriores a la conquista española; pero esto que tenemos enfrente no es la misma raza orgullosa que se alzara continuamente contra la autoridad del Inca y lo obligara a tener permanentemente un ejército sobre esas fronteras, es una raza vencida la que nos mira pasar por las calles del pueblo. Sus miradas son mansas, casi temerosas y completamente indiferentes al mundo externo. (GUEVARA, 2009, p. 88)

A impressão é que os indígenas escolheram não responder, não interagir com o homem branco. E se antes eram guerreiros, nos anos de 1950, preferiam a indiferença, o distanciamento como forma de proteção. Em outros trechos, se pode constatar formas de resistência, é o caso de vários indígenas que não falam espanhol, mesmo após 450 anos da chegada de Colombo, ou insistem em rituais de suas comunidades, ou seja, repetem hábitos de seus antepassados e desconsideram totalmente a cultura europeia em seu dia-a-dia. Todas essas questões foram debatidas com os alunos a partir da leitura do diário.

Ao abordar a questão indígena na sua relação com a língua espanhola, com a cultura europeia e com a constituição da América, o conceito de interculturalidade, tal qual debatido por Walsh (2006, 2017), acaba sendo fundamental. Segundo Walsh, (2017, p. 22), ""Desde abajo" la interculturalidade y la decolonialidad caminan juntas" para lutar e agir contra o poder que objetiva negar e controlar "el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir" e favorecer a construção de outras práticas, outras possibilidades de compreender e viver o mundo. Ainda segundo a autora:

> La interculturalidad pensada y accionada "desde abajo" siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado. Algunos llaman esa la "intraculturalidad". Y por el otro lado, se dirige hacia la

> inter-relación, realmente posible solo cuando se logra derrumbar la diferencia colonial. Por eso, la interculturalidad y decolonialidad van de la mano. (WALSH, 2017, p. 22-23)

Desse modo, as culturas indígenas presentes na leitura de *Diarios de Motocicleta*, ainda que introdutoriamente, foram debatidas objetivando superar estereótipos e destacar que tais culturas vivenciaram e vivenciam fortes movimentos de opressão e apagamento de seus modos de ser, viver, pensar, sentir, saber. Mas, ainda assim, são culturas significativas e representativas da construção da América Latina, de nossos saberes, de nossos modos de viver...

As atividades práticas na Língua Espanhola I em seu processo de descolonização

Nesta parte do artigo, apresento e discuto algumas atividades que foram elaboradas e conteúdos trabalhados nos dois diários estudados no primeiro semestre. Sobre *Diarios de Colón*, elenco três atividades principais (atividade 1, 2 e 3 no anexo) e, sobre *Diarios de Motocicleta*, será uma (atividade 4 no anexo). Após discutir cada uma dessas atividades, apresento e explico os conteúdos que derivaram desta leitura e discussão dos diários.

A atividade 1 foi realizada já no início do curso. A intenção era avaliar o conhecimento e reflexão de alunos acerca das línguas faladas na América Latina e a história dessas línguas a partir do processo de Conquista. Além disso, o objetivo era problematizar a relação da língua espanhola com demais línguas de contato e contextualizar a presença da língua espanhola no mundo[7]. Com esta discussão e contextualização, abordei os vinte e um países que têm o idioma espanhol como oficial e questionei os alunos sobre a variante que mais se identificavam. A princípio, a maioria não soube se posicionar a respeito da variante e somente alguns afirmavam suas preferências. Nesta introdução ao curso, assim, foi possível ressaltar aspectos históricos da língua espanhola, a constituição do espanhol na América, as heranças indígenas nesta constituição e as variantes. Por fim, avisei a alunos que, até o final do semestre, teriam que refletir sobre a questão da variação linguística e escolher uma variante do espanhol para aprofundar os estudos.

Após esta introdução, lemos trechos de *Diarios de Colón* referentes à primeira viagem. Juntamente com a leitura, trabalhamos atividades de escuta que abordavam a temática das quatro viagens de Colombo para a América. Para a compreensão dos trechos lidos, foram realizadas as atividades 2 e 3 em grupos. A correção de ambas as atividades foi feita coletivamente com todos os alunos participando e tirando suas dúvidas. Por se tratar das primeiras atividades de compreensão leitora no curso, preferi que o processo fosse desenvolvido em grupos e coletivamente. Com as atividades avaliativas formais, foi possível constatar que os alunos apresentam dificuldades de compreensão leitora significativas. Essas dificuldades, a meu ver, não estão relacionadas com o fato de o texto estar numa língua estrangeira, mas com lacunas do Ensino Fundamental e Médio para a leitura literária. Neste sentido, explorar textos literários em disciplinas de línguas pode possibilitar uma aproximação entre as áreas de línguas e literaturas (quanto menos barreiras, melhor) e também mais oportunidades para que alunos tenham acesso a textos com linguagem mais elaborada, complexa e com temas variados e culturais. Para futuros professores de língua e literatura, entendo como essencial a vivência do texto literário intensa desde o início do curso, inclusive nas aulas de língua.

Para *Diarios de Motocicleta*, como já havíamos feito a primeira avaliação formal e constatado que o

7 Para abordar o espanhol no contexto atual, utilizei o documento "El espanhol: una lengua viva", publicado pelo Instituto Cervantes em 2017.

nível de compreensão leitora estava abaixo de minhas expectativas iniciais, fizemos uma leitura em voz alta dos primeiros capítulos do diário, com perguntas ao término de cada parágrafo. Durante a atividade, fui conversando com alunos sobre estratégias de leitura e a necessidade de lerem mais frequentemente e melhorarem o nível de compreensão textual. Após este esforço de leitura e compreensão coletivos, os alunos foram divididos em cinco grupos, sendo que cada um deles ficou responsável por apresentar oralmente aspectos dos cinco países na rota de viagem de Alberto e Ernesto: Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Venezuela. Esta foi a primeira apresentação oral dos alunos no curso. Em seguida, dividi os alunos em pares ou grupos para ler e fazer a compreensão do capítulo em que Guevara aborda as vivências no Peru. No total, tivemos onze grupos respondendo às questões que se encontram no anexo (atividade 4). Na passagem pelo Peru, Ernesto Guevara faz muitas anotações sobre os indígenas, a interação que estabelece com eles e as relações entre indígenas e não-indígenas. Em todos os grupos, havia perguntas que problematizavam essas temáticas. E, para alguns grupos em específico, as consequências do processo de Conquista para essas relações. Desta forma, *Diarios de Colón* e *Diarios de Motocicleta* se aproximaram e dialogaram. Além disso, houve uma preocupação com questões de vocabulário e gramatical proposta a todos os grupos.

O trabalho com as atividades apresentadas aqui e a leitura dos diários ainda possibilitou explorar aspectos lexicais e gramaticais. No que se refere aos lexicais, estudamos países hispano falantes e nacionalidades, o alfabeto, meses do ano, dias da semana, como escrever/dizer as datas em espanhol, os números, meios de transporte e partes da cidade. No tocante aos aspectos gramaticais, estudamos os pronomes sujeito "yo, él, ella, nosotros, nosotras, ellos, ellas", os artigos definidos e indefinidos, "muy/mucho", verbo "ir" no presente do indicativo, ações para realizar durante o verão, pretérito indefinido. É importante destacar que o estudo desses aspectos ficou vinculado diretamente à leitura do gênero diário e às discussões que esta leitura promoveu.

Aproveitando a viagem de Alberto e Ernesto pela América Latina, alunos e eu tivemos discussões iniciais sobre variação linguística. Quando aprenderam os meios de transporte, por exemplo, mostrei a eles uma lista de possibilidades para a palavra "ônibus" em espanhol. Apresentei o pronome sujeito "vos" e a pronúncia da "ll" em países como Argentina e Uruguai. No mês de maio, alunos começaram a definir a variante do espanhol que buscariam mais informações para construir sua identidade de falantes deste idioma. No total, a turma escolheu três países: Argentina, Colômbia e Espanha. No segundo semestre, convidei nativas (professoras de espanhol) da Argentina e Colômbia e uma professora brasileira, que utiliza e ensina a variante da Espanha, para falar sobre suas variantes em minhas aulas.

Concomitantemente à leitura dos dois diários, houve a escrita do diário em língua espanhola por cada um dos alunos. No primeiro semestre, foi pedida a redação de pelo menos dez entradas. Todos os alunos tiveram a oportunidade de duas reescritas. No final do semestre, duas alunas ainda não haviam conseguido construir seu projeto de diário e uma aluna não entregou seu diário para análise e avaliação.

De maneira sintética, pelo espaço limitado do artigo, no primeiro semestre de Língua Espanhola, os alunos puderam se utilizar das quatro habilidades numa abordagem fundamentada nos gêneros textuais, neste caso o diário, apostando que a literatura abre portas para se promover processos de ensino/aprendizagem de línguas numa perspectiva descolonizante e intercultural. O trabalho com a literatura, ainda, possibilitou explorar aspectos lexicais, gramaticais e culturais.

Considerações finais: Por outras vivências na disciplina de língua espanhola e da graduação em Letras

Este artigo problematizou como a graduação em Letras pode impulsionar outras formas de estudantes e docentes lidarem com o conhecimento e com a própria forma de conceber literatura, língua e ensino de línguas e literaturas.

Repensar e questionar os paradigmas na área de ensino precisa ser uma constante. A graduação, a meu ver, necessitaria ser um espaço profícuo para o movimento do repensar. Os graduandos precisariam estar expostos a movimentos de crítica, ou seja, questionar o que está posto e consolidado precisa fazer parte de nossas ações habituais. Neste sentido, por que eu preciso sempre utilizar um livro didático para as aulas? Por que os conteúdos selecionados são estes e não aqueles? É possível ensinar língua numa proximidade com a literatura? Quais são as variantes da língua estrangeira que estou estudando? Eu posso escolher a variante que quero utilizar? Etc.

Os debates da descolonização do conhecimento, da desobediência epistêmica, da interculturalidade nos permitem liberdade. Liberdade para recomeçar, para questionar padrões que vínhamos seguindo sem, muitas vezes, nos questionar. E esta liberdade é sem fórmulas, não há imposições de como se deve fazer, de como se comportar, há sim linhas de pensamento que são debatidas e, a partir delas, há um mundo de possibilidades a serem criadas.

A graduação em Letras Espanhol ou Espanhol/Português precisa se descolonizar, se interculturalizar urgentemente. Neste momento histórico específico, estamos lutando por manter a disciplina de espanhol nas matrizes curriculares da Educação Básica. Mas proponho, aqui, também lutar por outras formas de viver a graduação. Voto por estourar a camisa de força, ser desobediente e levar à Educação Básica processos de aprender espanhol outros!

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei 11.645/2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, Ministério da Educação, 2008.

COLÓN, C. *Diarios de Colón.* Disponível em: <https://juancarloslemusstave.files.wordpress.com/2014/07/diarios-de-colc3b3n.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.

COUTO, L. P. *Didática da língua espanhola no Ensino Médio.* São Paulo: Editora Cortez, 2016.

ENEVAN, É. A. da S. *Um olhar sobre as representações sociais de raça:* Análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEPG, Ponta Grossa, 2016.

GUEVARA, E. *Diarios de motocicleta. Notas de viaje por América Latina.* México D. F.: Ocean Sur, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa,* Bogotá. Colombia, n. 9: 61-72, jul;/dez. 2008.

MARTINS, R. *A cultura presente em documentos oficiais e em uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para o ensino médio*. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR, Curitiba, 2016.

MIGNOLO, W. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, Á. G.; MIGNOLO, W. (Org.). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.* Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 21-70.

_____. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, A. G.; PEREIRA, D. A.; ALVES, L. K. (Org.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização.* São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2017, p. 19-54.

Anexos

Anexo 1 – Atividade 1

Discute las preguntas abajo en parejas. Puedes utilizar las expresiones para comunicarte mejor.

Sí.	Las otras son...	No sé.	No, no lo sabía.
No.	Ni idea.	Sí, hay.	Sí, lo sabía.
No sé.	En el siglo...	Viene de...	

a) La lengua española puede ser llamada de otro nombre también. ¿Sabes cuál?
b) El español no es la única lengua hablada en España. ¿Cuáles son las otras?
c) Y en Brasil, ¿hay otras lenguas habladas además del portugués? ¿Y en Paraná?
d) ¿De dónde viene el término español?
e) ¿Sabías que los árabes tuvieron dominio sobre el territorio de España por ocho siglos?
f) ¿En qué siglo fue escrita la primera gramática de la lengua española?
g) ¿En qué año Colón llega en América? ¿Qué lengua trae a América?
h) ¿Conoces el nombre de alguna lengua indígena del momento de la “Conquista” de América?
i) ¿Cómo crees que la lengua española prevaleció sobre las lenguas indígenas?
j) ¿Cuántos millones de personas hablan español en el mundo actualmente?

Anexo 2 – Atividade 2

Contesta verdadero (V) o falso (F) de acuerdo con nuestra lectura de trechos de *Diarios de Colón.*

1. El diario de Colón es un diario de viaje.
2. Este viaje fue hecho en carabelas pues era el medio de transporte más barato de la época.
3. En este viaje, hay la presencia de algunas mujeres en las carabelas.
4. Este diario está escrito en un español más antiguo.
5. El diario tiene trechos escritos en 1ª y 3ª personas del singular.
6. Las personas mencionadas en el diario nunca son los pueblos originarios (los indígenas).
7. De acuerdo con el diario, era imposible interacción con los pueblos indígenas.
8. La primera vez que el grupo de Colón ve la tierra es el 12 de octubre de 1500.
9. Colón hesita tomar posesión de las tierras y nombrarlas porque entiende que son propiedad de los habitantes originarios.
10. Hay mención sobre llevar algunos de los habitantes originarios (los indígenas) a Europa para aprender la lengua española y traerlos nuevamente para enseñar la costumbre y la fe española.
11. En el diario se confirma que la naturaleza del nuevo continente es muy semejante a la de Europa.
12. Hubo algunas situaciones en que el grupo de Colón fue atacado por los indígenas.
13. Una de las descripciones de los indígenas es que andan desnudos y tienen la piel del color de los habitantes de las Canarias.
14. A los indígenas no les gusta cambiar las cosas que tienen con los portugueses.
15. Hay palabras que marcan el tiempo en que ocurrieron las acciones en el diario.
16. Es común la mención al oro en la escrita del diario. Esto probablemente indica que había interés comercial en las nuevas tierras.
17. Gran parte de las tierras encontradas no eran islas.
18. Hay trechos del diario que confirman que los indígenas creen que los españoles vinieron del cielo.
19. No hay ningún tipo de preocupación con la religión y la fe practicadas en las tierras “descubiertas”.
20. Probablemente, hay otros diarios y textos de “conquistadores” escritos en lengua española sobre este período de la historia de la humanidad.

Anexo 3 – Atividade 3

De acuerdo con el trecho de Diario de Colón que leíste, contesta las preguntas en grupo:

a) ¿Quién piensas que escribió este diario? Justifica.
b) ¿Se trata de un diario autobiográfico o de viaje? Justifica con trechos del texto.
c) Escribe palabras que muestran períodos de tiempo en que las acciones ocurrieron.
d) ¿Quiénes son las personas mencionadas en este trecho del diario?
e) ¿El diario está escrito en 1ª o 3ª persona? Justifica con trecho del texto.
f) ¿Cuál fue el hecho más importante que ocurrió en esta fecha del diario?
g) ¿Qué hizo el almirante cuando por primera vez estuvo en la isla?

h) ¿Cómo son (físicamente) los habitantes de la isla?

i) ¿Hubo interacción entre los habitantes de la isla y los que acababan de llegar? Justifica con trecho del texto.

j) ¿Cómo son (físicamente) las personas descritas en el diario?

k) ¿Qué es mencionado sobre el oro en el diario?

l) ¿Qué comprendes por el trecho "Con todo, mi voluntad era de no pasar por ninguna isla de que no tomase posesión"?

m) Al final del texto, el autor del diario explica que le dio a algo el nombre "Fernandina". ¿Qué recibe este nombre?

n) Hay descripción de la naturaleza encontrada. ¿Cómo es esta naturaleza?

o) ¿La persona que describe la naturaleza encontrada ya había visto algo así antes? Justifica con trechos del texto.

p) ¿Cómo es el pueblo descrito en el diario?

q) Hay un trecho del diario en que se discute sobre la lengua. ¿Qué se discute?

r) ¿Qué comprendes por el trecho "Así que deven vuestras altezas determinarse a los hazer cristianos"?

s) ¿Ya habías leído un diario antes? ¿Te pareció una lectura simple o difícil?

Anexo 4 – Atividade 4

Lee "en los dominios de la pachamama" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. Lista, por lo máximo, 15 palabras desconocidas (mencionando incluso la página que aparece) y escribe el significado en portugués.
2. Lista un uso/aspecto gramatical que te pareció repetitivo, común en este trecho del diario.[8]
3. ¿Cómo Alberto y Ernesto viajaron en este trecho?
4. ¿Cómo estaba el tiempo en este trecho del viaje?
5. ¿Qué hábito de Alberto y Ernesto les pareció muy diferente a los indios? Justifica con un trecho del texto.
6. ¿Qué características tienen los indios en este trecho del viaje?
7. ¿Cuáles fueron los animales que aparecieron en el camino? ¿Son animales típicos de Brasil también?
8. ¿Cómo era el paisaje? ¿Era un paisaje típico de Brasil también?
9. En un momento del viaje, un indígena hizo preguntas sobre Argentina. ¿Qué preguntó?
10. Explica el rito de los indígenas al llegar a la parte más alta de la montaña.
11. De acuerdo con el texto, ¿los aymara eran amigos o enemigos de los incas en el pasado? Justifica con un trecho del texto.
12. ¿Cuál es la idea del maestro indígena que habla con Ernesto y Alberto sobre la educación de los indígenas en las escuelas?

Lee "el lago del sol" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Cómo Alberto y Ernesto viajaron en este trecho?
2. ¿Cómo estaba el tiempo en este trecho del viaje?
3. ¿Cómo era el paisaje? ¿Era un paisaje típico de Brasil también?
4. ¿Por qué Alberto y Ernesto tuvieron que recurrir a un intérprete en este trecho del viaje?
5. Con la ayuda de un guía, ¿qué lugar visitaron?

8 A pergunta 1 e 2 se repetiram para todos os grupos.

6. De acuerdo con el guía, ¿cómo es la vida de los pescadores de la región?

Lee "hacia el ombligo del mundo" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Cómo Alberto y Ernesto viajaron en este trecho?
2. ¿Qué ocurrió en el boliche con el sargento que encontraron?
3. ¿Cómo es la relación de los dos hombres blancos (los limeños) que encontraron en el camino con los indígenas?
4. ¿Qué comieron Alberto y Ernesto que les hizo mal y no consiguieron dormir bien? ¿Por qué uno tiene que comer eso cuando viaja a Perú?
5. ¿Qué consiguieron presenciar cerca del mercado de Sicuani cuando siguieron la condensación de gente? ¿Y esto es semejante con lo que pasa en Brasil? Justifica.

Lee el trecho abajo y contesta las preguntas o haz las actividades propuestas:
"el ombligo" (dividir para 2 alumnos)

1. Lista, por lo máximo, 15 palabras desconocidas (mencionando incluso la página que aparece) y escribe el significado en portugués.
2. Lista un uso/aspecto gramatical que te pareció repetitivo, común en este trecho del diario.
3. ¿Cuál es el nombre de la ciudad peruana donde ocurre esta parte del viaje?
4. De acuerdo con el diario, ¿cuántas Cuzco se puede observar? ¿Cuáles son las características de cada una de ellas?
5. Busca qué significa "Sacsahuamán" mencionada en este trecho del diario.

Lee "la tierra del inca" y contesta las preguntas o haz las actividades propuestas:

1. ¿Cómo es la descripción del paisaje de Cuzco?
2. ¿Qué es "Sacsahuamán" mencionada en este trecho del diario?
3. ¿Cuál es la explicación para el nacimiento y crecimiento/desarrollo de la ciudad de Cuzco?
4. De acuerdo con el diario, ¿qué hicieron los conquistadores cuando entraron en Cuzco venciendo a los incas?
5. Explica cómo Ernesto relata el terremoto como un castigo al colonizador.
6. De acuerdo con el diario, ¿cómo ocurre el proceso de la llegada de los conquistadores en Cuzco? ¿Qué hacen esos conquistadores para demostrar su poder?
7. Describe, en no más que cinco líneas, las principales informaciones presentes en el diario sobre la ciudad de Machu Picchu.

Lee "el señor de los temblores" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Qué es la María Angola mencionada en este trecho del diario?
2. ¿Quién es el señor de los temblores mencionado en este trecho del diario?
3. ¿Qué manifestación religiosa está ocurriendo?
4. ¿Cómo Ernesto describe esta manifestación?

Lee "el solar del vencedor" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Cuál era la capital del imperio inca? ¿Cuál es la capital de Perú actualmente?

2. ¿Por qué Ernesto considera Cuzco "una reliquia de tiempos idos"?
3. Describe, en no más que cinco líneas, las principales informaciones presentes en el diario sobre la catedral de Cuzco.
4. ¿Cuál es la última impresión, en este trecho del diario, que tiene Ernesto de Cuzco? ¿Por qué piensas que tiene esta impresión?

Lee "cuzco a secas" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Para qué sirve la carta de presentación mencionada por Ernesto en este trecho del diario?
2. ¿Cómo Alberto y Ernesto viajaron en este trecho?
3. ¿Quiénes son las personas que Alberto y Ernesto encuentran en este trecho del viaje y cuáles son las actividades que realizan?
4. ¿Cuáles son las dos formas de decir "campo de futebol" en español mencionadas en este trecho?
5. ¿Cómo es descrita la parte del tren destinada al uso de los indígenas?
6. ¿Cuál es el motivo que, de acuerdo con Ernesto, el museo arqueológico de Cuzco es bastante pobre?
7. ¿Cuáles son los problemas sociales que Ernesto debate con el encargado del museo arqueológico?

Lee "huambo" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Cómo Alberto y Ernesto conseguían comida y hospedaje?
2. ¿Qué festivo religioso estaba siendo celebrado en este trecho del diario?
3. ¿Qué enfermedad tiene Ernesto? ¿Qué hace él para recuperarse?
4. ¿A qué lugar Alberto y Ernesto necesitaban ir? ¿Cómo consiguieron ir a este lugar?
5. ¿Qué descubrieron Alberto y Ernesto sobre una pareja de indígenas que encontraron en el camino?
6. ¿Cómo es la vida/rutina de los pacientes del leprocomio/hospital?
7. ¿Cuáles son los problemas del leprocomio/hospital?
8. ¿Cuál es la característica común de los guías que ayudan a Alberto y Ernesto en esta parte del viaje?

Lee "siempre al norte" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Cuáles eran los problemas más grandes de Alberto y Ernesto mencionados en el primer y segundo párrafos del texto?
2. ¿Qué tipo de relación podemos imaginar que los guardias establecían con los indígenas a partir de lo que ocurrió en el tercer párrafo del texto? ¿Alberto y Ernesto estaban de acuerdo con este tipo de relación? Justifica con un trecho del texto.
3. ¿Cómo Alberto y Ernesto viajaron en este trecho?
4. ¿Cómo es descrita la geografía de Perú?
5. ¿En qué ciudad peruana Alberto y Ernesto estaban intentando llegar en este trecho del viaje?

Lee "por el centro peruano" y contesta las preguntas o haz las actividades:

1. ¿Cuáles eran los tres problemas más grandes de Alberto y Ernesto mencionados en el primer y segundo párrafos del texto?
2. Sobre la geografía de Perú y el trayecto en el camión, ¿por qué Ernesto tiene miedo del viaje?
3. ¿Qué pasó en la guardia civil cuando Alberto y Ernesto estaban allí?
4. Por lo que pasa en la guardia civil, ¿qué podemos concluir sobre la relación de las personas con los indígenas?

GÊNEROS COMO MEDIADORES INTERCULTURAIS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

13

Lucila Carneiro Guadelupe
UFJF

Este trabalho é um recorte de nosso estudo direcionado à análise do tratamento dos *gêneros do discurso* como mediadores interculturais na aula de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE). Considerando que o livro didático faz parte do cotidiano de muitas escolas, faz-se necessária uma análise a respeito das abordagens propostas nesse material, atentos a sua importância para o contexto educacional. Como foco desta pesquisa, interessa-me a verificação e a análise das possíveis contribuições dos gêneros discursivos como instrumentos de acesso às questões sociais e culturais nos livros didáticos de espanhol e a interface com o ensino de línguas embasado pela perspectiva intercultural. Consideramos que "[...] uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação - que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou "entrecultural" (MENDES, 2007, p. 119).

Tendo como cenário de investigação uma escola pública, na cidade de Juiz de Fora/MG, buscamos discutir, com base nos gêneros focalizados, como o conceito de cultura é abordado no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Neste sentido, defende-se a adoção de uma perspectiva intercultural (MENDES, 2012; PARAQUETT, 2012, 2014) para o ensino de línguas, que tome a noção de gênero como eixo norteador. No que diz respeito aos gêneros, tomamos como referência a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1979/2010). Convém esclarecer que o livro didático será considerado como "um gênero discursivo da esfera escolar, caracterizado por dar suporte à veiculação de diversos outros gêneros de diferentes esferas sociais" (TILIO, 2012, p. 213).

Neste trabalho estamos tomando a linguagem na condição de um fenômeno social e intercultural, o que traz implicações sobre a própria maneira de conceber o ensino de língua, visando à formação de um cidadão crítico e participativo em seu contexto sociocultural. Aprender um novo idioma possibilita ao aluno interagir com o outro na contemporaneidade, marcada por diversidades e infinitos diálogos com pessoas que falam outra(s) língua(s) e vivem em sociedades com comportamentos e particularidades diferentes da nossa.

De acordo com essa concepção, situo[1] a importância do ensino de línguas estrangeiras dentro do processo educativo como um todo e, sendo o livro didático um elemento que se destaca nesse contexto, é de grande relevância que se investigue que insumo ele oferece para orientar, propiciar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem, razão por que desenvolvo pesquisa neste âmbito, envolvendo discussões e questionamentos que busquem alcançar novos ganhos para o ensino de língua.

Deve-se partir do princípio de que todas as culturas precisam ser respeitadas, e preconceitos e estereótipos, desconstruídos. Nessa perspectiva, cabe também a nós, enquanto professores e pesquisadores, investigarmos e avaliarmos o material didático que está sendo produzido para o ensino de nossos alunos. Segundo Paraquett (2012:389),

1 Convém esclarecer que, quanto ao uso das pessoas do discurso, o leitor encontrará uma oscilação entre o emprego de diferentes vozes (primeira pessoa do singular e do plural ou, ainda, um tratamento impessoal), justificadas pela livre opção daquela que me pareceu mais adequada em diferentes momentos, em lugar de um sistema padronizado.

> Ainda há muito que se fazer, pois mesmo essas obras selecionadas apresentam alguns problemas, conforme é a permanência nos modelos comunicativistas para uma educação crítica, em vez de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais e tipologias de textos, exigência, hoje, na seleção de obras através do PNLD; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos, conforme é o caso da Guatemala ou da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, completamente esquecido por muitos autores. Mas esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático.

A pesquisa se propõe a verificar a abordagem intercultural proposta pelo livro didático destinado à aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), por alunos da educação básica, no Ensino Médio, na tentativa de contribuir para a reflexão de professores e pesquisadores a respeito desse importante eixo temático em nossa prática pedagógica, considerando que o ensino de línguas estrangeiras através dos gêneros do discurso propicia a percepção da função social da língua como forma de atuação na sociedade contemporânea.

Dentro da perspectiva de um ensino de línguas que priorize o diálogo entre culturas, ressaltando-se a importância em promover uma maior aproximação entre os países da América Latina, apresentamos o principal questionamento que motivou esta pesquisa: como são abordados os elementos socioculturais e interculturais nos gêneros selecionados pelo livro didático de E/LE?

Nossa hipótese se baseia na idéia de que o uso adequado dos gêneros do discurso, através de uma abordagem que contemple as questões culturais, em consonância com as propostas dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, propiciaria o diálogo entre culturas, promovendo, dessa forma, maior reconhecimento e aceitação do outro e a compreensão da própria cultura por parte dos aprendizes.

Bakhtin (1979/2010), em seus estudos, evidencia a relação existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. E, nessa perspectiva, os enunciados apresentam sua função dentro do processo de interação. Segundo o filósofo: "Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua" (BAKHTIN, 1979/2010, p. 261).

Assim, ao adotarmos uma concepção dialógica da linguagem, considerando que a enunciação diz respeito à apropriação da língua pelo falante, dentro de um determinado contexto sócio-histórico, interessa-nos, particularmente, o "Bakhtin interacionista", em consonância com o pensamento de Fiorin (2008): "Afinal, ele tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. Entretanto, o outro é uma posição social, expressa num texto. As relações dialógicas de que ele se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais"(FIORIN, 2008, p.15).

Nessa perspectiva bakhtiniana, portanto, a linguagem apresenta um caráter eminentemente interativo, e essa interação diz respeito a relações entre sujeitos histórica, social e ideologicamente constituídos, não se reduzindo apenas a diálogos cotidianos. Há uma estreita relação entre linguagem e vida: "a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, a vida se introduz na linguagem" (FIORIN, 2008, p. 61).

O pensamento bakhtiniano sobre a linguagem faz referência ao enunciado concreto, e esse enunciado se encontra situado em um contexto cultural real, no qual se realizam as relações sociointeracionais, ou,

também podemos dizer, dialógicas. Dessa forma, "o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*[2], e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros" (BAKHTIN, 1979/2010, p. 298).

Seguindo por esse eixo temático, vemos a necessidade de apresentar, inicialmente, o conceito de dialogismo, nos moldes do pensamento bakhtiniano, considerando sua concepção a respeito da linguagem: "o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo da linguagem. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado" (FIORIN, 2008, p. 24).

Para Bakhtin, é necessário salientar:

> O falante não é um Adão, e por isso, o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica [...] Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 1979/2010, p. 300)

Parece-nos importante destacar, ainda, que há, no discurso do Círculo bakhtiniano, mais especificamente na visão de Bakhtin e Voloshinov, uma preocupação com o lugar que a linguagem ocupa no mundo social, enfocando-a como atividade e não apenas como sistema. Como afirma Faraco (2009):

> O círculo parte da asserção de que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal (**Marxismo e filosofia da linguagem**[3], p. 94). Neste sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p. 120)

Segundo Bakhtin (1979/2010) as esferas de uso da linguagem estão diretamente ligadas aos enunciados concretos, e estes, por sua vez, irão manifestar-se nos diferentes discursos que permeiam o nosso mundo social, por meio dos gêneros discursivos, em diversos processos interativos de comunicação.

Segundo a perspectiva dos estudos enunciativos, a linguagem ocorre a partir dos processos interativos realizados em nossas práticas socias, caracterizados pela sua dinamicidade e múltiplas possibilidades. A cultura se manifesta no nosso cotidiano, nas relações entre as pessoas, ou seja, faz parte da vida social. Não se pode negar o fato de que convivemos com diferentes culturas e adquirimos marcas culturais diversas ao longo dos tempos, e essas se refletem diretamente em nossas práticas sociais.

A partir do momento em que se respeitam e se valorizam outras culturas, aprendemos mais sobre as nossas próprias marcas culturais. Como membros participativos de uma sociedade, necessitamos conviver com diferentes formas de pensar e agir, vislumbrando sempre que estamos inseridos em um mesmo sistema, composto de inúmeros fenômenos históricos, sociais e culturais e, desse modo, nossas relações com o outro criam o terreno para nossa vida social e diária.

---

2 Destaque em itálico como citado no original.

3 Destaque em negrito como citado no original.

Aguilera Reija et al (2009) nos apresentam como surge essa idéia de educação intercultural, que promove o encontro entre culturas, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades. Segundo os autores:

> A Educação Intercultural é uma proposta que surge diante dos conflitos que se produzem nas sociedades multiculturais, uma educação que promove o encontro entre as diferentes pessoas e coletivos ou grupos culturais em um plano de igualdade, contrariando qualquer forma de exclusão, fomentando os valores e atitudes necessárias para promover experiências interculturais, bem como desenvolvendo as transformações estruturais necessárias para realizar a prática destes valores[4]. (AGUILERA REIJA et al, 2009, p. 19)

Desta forma, adotando uma proposta de educação intercultural que considera a cultura como um processo em constante movimento e que engloba variados aspectos da vida em sociedade, nossa pesquisa fundamenta-se nas questões sociais e culturais que envolvem a linguagem.

Repensando, portanto, o conceito de cultura como prática social e sua intrínseca relação com as questões que envolvem os campos da linguagem (BAKHTIN, 1979/2010), percebemos, então, que a perspectiva enunciativa é de grande relevância para nossa pesquisa, uma vez que pensamos a linguagem como fenômeno social e cultural, contribuindo, sobremaneira, para novas reflexões e posicionamentos diante da necessidade dos estudos interculturais, em especial, para as investigações que permeiam o ensino de línguas estrangeiras.

Como premissa básica de nossos estudos realizou-se a Análise Documental da coleção *Enlaces*: español para jóvenes brasileños, aprovada pelo PNLD (2012), e selecionada para compor o *corpus* desta investigação. Em se considerando os três volumes da coleção, foram examinados variados textos que pertencem a diferentes gêneros do discurso e compõem o interior da obra, com enfoque em uma visão de língua como prática social e embasada nos pressupostos teóricos que seguem a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Na medida em que propomos a análise da interculturalidade presente nos livros didáticos enfocando o uso de diferentes gêneros discursivos, faz-se necessário destacar que esses gêneros devem ser analisados considerando-se a presença concomitante da linguagem verbal e não-verbal que os constituem, uma vez que "as linguagens verbal, sonora e imagética não são neutras, tampouco independentes na construção de sentidos. Por meio delas, os sujeitos interagem nas mais diversas situações sociais e, mais que isso, posicionam-se diante dos acontecimentos" (PASQUOTTE-VIEIRA *et al*, 2012, p. 191).

Para a interpretação do *corpus* selecionado, tomamos como base os temas das seções analisadas e a exploração dos gêneros discursivos, buscando nos gêneros apresentados elementos que remetem a questões históricas, sociais e culturais, a aspectos que envolvem a diversidade latina e a representações dos países hispanos.

Verificamos e analisamos o uso dos gêneros discursivos nos livros didáticos como instrumentos de acesso às práticas sociais e capazes de promover e facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira embasados em uma proposta de educação intercultural.

Dentre os critérios de análise, considerou-se:

● De que forma os gêneros discursivos selecionados pelo livro didático remetem a crenças, costumes e/ou comportamentos socioculturais considerando as culturas dos países hispânicos?

● O foco aparece na cultura da língua-alvo ou na cultura brasileira?

● Em que medida as atividades propostas nesta seção contribuem para promover um conhecimento intercultural?

---

4 Tradução realizada pela autora da Tese.

- De que maneira estão sendo exploradas as imagens?

A língua estrangeira aparece no livro didático como uma possibilidade de estreitar os laços sócio-culturais entre "nós" e "eles". E, a partir do uso dos gêneros discursivos como ferramentas para a construção deste saber intercultural, encontramos aqui, inicialmente, uma proposta que reflete tanto a perspectiva sócio-discursiva, como a interculturalidade que defendemos para o sucesso no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Destacamos alguns pontos mencionados como proposta da obra que nos interessam mais especificamente: *conhecer e respeitar o pluralismo cultural e lingüístico hispânico; estabelecer relações e reconhecer elementos constituintes de sua própria cultura a partir do contato com a cultura hispânica;* Ainda nesta apresentação geral, destaca-se que a obra apresenta *temas que permitem desenvolver o sentido crítico e o respeito aos diferentes valores culturais e sociais;* e *enfoque intercultural; O tratamento dos gêneros discursivos e processos textuais – que trata de investigar o texto a partir da concepção de linguagem como interação social.*

De acordo com o exposto no *guia do professor,* percebemos que a proposta apresentada pela coleção *Enlaces* se aproxima de uma perspectiva de ensino que acredito ser eficaz para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Interessa-nos confirmar se a visão aqui apresentada é realmente contemplada/sustentada no interior da obra.

Como exemplo das análises realizadas, apresentamos a quarta unidade *"Espejito, espejito... Los trastornos alimenticios y el culto al cuerpo"* (Espelhinho, espelhinho... Os transtornos alimentares e o culto ao corpo) traz na seção *"Más cosas"* diferentes gêneros discursivos.

Figura 1 Seção "Más cosas", Unidade 4 / *Enlaces*: volume 2.

Más cosas

Observa las obras del pintor colombiano Fernando Botero y lee sus afirmaciones. ¿Tienen alguna relación con el tema estudiado? Discútelo con tus compañeros/as.

"Yo veo una gran belleza en lo que hago. Es decir: yo no trato de hacer la fealdad. Yo hago unas obras en las cuales se hace mucho énfasis sobre el volumen. La gente, alguna gente, lo puede encontrar grotesco, otra gente no..."

"Yo trabajo sin modelo. Nunca he tenido un modelo en mi vida. Todo mi trabajo es de imaginación. Creo que el arte debe ser hecho de imaginación, porque da mucho más libertad... no es que yo esté interesado en deformar el cuerpo femenino, sino que hago eso con todo lo que pinto. Yo no veo mis figuras como mujeres gordas..."

Extraído de letras-uruguay.espaciolatino.com. Accedido el 21/01/2010.

Fernando Botero, pintor y escultor colombiano, nació el 19 de abril de 1932 en Medellín, Antioquia. Es un crítico de la situación de violencia que se vive en su país y en el mundo entero. Sus obras se caracterizan por las figuras grandes y ligeramente obesas.

La solterona, de Fernando Botero. Oleo sobre tela, 1974. Colección particular.

73

Fonte: extraído de OSMAN, S. *et al*., 2010b, p. 73.

Temos como gêneros os fragmentos retirados de uma entrevista[5] realizada com o colombiano Fernando Botero, acompanhadas de uma obra de arte do pintor e, logo abaixo, uma nota biográfica sobre o artista.

Esta seção, em conformidade com o assunto tratado nesta unidade, apresenta um tema de extrema importância para os alunos: os padrões estéticos e suas implicações no comportamento e na saúde de jovens de todo o mundo. Logo em seguida ao texto, aparece a fonte de onde foram extraídas as afirmações do pintor.

Ao analisarmos o "*Guia do professor*", encontramos as seguintes sugestões de trabalho: *Use como motivación otras figuras con pinturas de Botero y haga una "lluvia de ideas[6]" con los alumnos sobre que les parece el estilo del pintor colombiano y por qué. Luego desarrolle la actividad sugerida. Si desea ampliar el trabajo, encontrará más información sobre el pintor colombiano en <www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm>*[7]. Através do endereço eletrônico indicado, é possível conhecer um pouco mais sobre o artista.

É interessante essa proposta de utilizar a arte como motivação para despertar o interesse dos alunos durante as aulas. As questões sociais e culturais presentes nas produções artísticas podem proporcionar um excelente desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem de línguas dentro de uma visão de trabalho intercultural.

Ainda como outra opção, o "*Guia do professor*" propõe um trabalho com o tema da variação do conceito de beleza ao longo da história, com referência às épocas e sociedades que valorizavam a gordura e a palidez da pele. Também se pode comentar as práticas de higiene na Europa nos séculos passados, as formas de vestir de antigamente e nos dias atuais.

Como exemplos dos costumes e comportamentos relacionados aos padrões estéticos, o guia apresenta o sacrifício nos pés das gueixas japonesas, a prática estética das mulheres "girafa" na Tailândia, os piercings e tatuagens no mundo ocidental.

Podemos perceber que há uma infinidade de possibilidades interessantes mencionadas pelo "*Guia do professor*". De acordo com as propostas apresentadas, esta unidade abre espaço para muitas discussões sobre comportamentos, costumes e hábitos em diferentes culturas, possibilitando, no momento de interação, pensar também os comportamentos e os modos de vida em relação aos padrões de beleza entre a população brasileira. Vale ressaltar, durante essas conversas, a influência da mídia em relação aos estereótipos de beleza.

A atividade apresentada pelo *"Livro do aluno"* solicita que o estudante observe a obra de Botero e leia as afirmações do pintor e, em seguida, as relacione com o tema estudado no decorrer da unidade. Essa atividade visa buscar todos os pontos trabalhados anteriormente a respeito do tema e assim promover uma discussão entre os colegas de sala. É uma maneira enriquecedora de levar o aluno a apresentar o seu ponto de vista a respeito do assunto, suas preocupações e até mesmo inquietações sobre essas questões tão polêmicas entre os jovens.

---

5 A entrevista pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/jerozolimski/botero.htm>. Acesso em 27 de maio de 2014.

6 "Lluvia de ideas" ou tempestade de ideias, do termo em inglês *brainstorming*. *Brainstorming* é um método criado nos Estados Unidos, pelo publicitário Alex Osborn. A técnica propõe que um grupo de pessoas se reúnam e utilizem seus pensamentos e ideias para que possam chegar a um denominador comum, a fim de gerar ideias inovadoras que levem um determinado projeto adiante. Nenhuma ideia deve ser descartada ou julgada como errada ou absurda, todas devem estar na compilação ou anotação de todas as ideias ocorridas no processo, para depois evoluir até a solução final. Disponível em <http://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em 16 de junho de 2014.

7 Use como motivação outras figuras com pinturas de Botero e faça una "tempestade de ideias" com os alunos a respeito do que eles acham sobre o estilo do pintor colombiano e por que. Em seguida, desenvolva a atividade sugerida. Se desejar ampliar o trabalho, encontrará mais informação sobre o pintor colombiano em <www.biografiasyvidas.com/biografia/b/botero.htm>. (tradução realizada pela autora da Tese).

Tanto a obra, *La solterona*, de 1974, escolhida para compor a página, como as afirmações feitas pelo artista, retratam a opinião do autor a respeito da imagem feminina. Um olhar atento dos alunos para ambos os gêneros levará a uma complementação do processo de compreensão dos textos. A nota biográfica, já utilizada tantas vezes em seções anteriores, reaparece ocupando um lugar importante para contextualizar a figura do artista.

Todo o *layout* da página contribui para motivar os alunos em relação ao tema; as cores vivas, proporcionadas pela obra de arte, trazem um visual atraente para página, que, aliado ao texto verbal, compõe a seção de forma harmoniosa. É importante observar que a imagem utilizada, no caso, uma obra de arte, não desempenha uma função meramente ilustrativa. A obra destaca uma figura feminina bem gordinha, representando as formas redondas tão exploradas pelo artista. Percebemos, na utilização desta pintura, a proposta de relacionar a imagem apresentada com o tema que vem sendo discutido pela seção: os padrões de beleza.

Chamamos a atenção, também, para o nome que é dado a esta obra - "*La solterona",* e destacamos a possibilidade de alusão a um estereótipo presente na sociedade há muitos anos, em que as mulheres que não atendem aos padrões pré-estabelecidos, principalmente pela mídia, independente de sua opção, se estas não se casam, são chamadas de "*solteironas"*. Neste caso, entendemos que o sentido da palavra tem um valor pejorativo.

Observamos de maneira explícita o foco tanto na(s) cultura(s) da língua-alvo como na(s) cultura(s) brasileira(s), bem como a oportunidade, em diversos momentos, durante as atividades de discussão, de trocas entre culturas de diversas partes do mundo.

Percebemos, dessa forma, no decorrer de nossa análise, que o livro didático *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* está de acordo com as ideias de Bakhtin (1029/2010; 1929/1995) no que se refere ao conceito de gêneros do discurso e, ainda, se preocupa em propiciar aos alunos, aprendizes de uma nova língua e, portanto, de múltiplas culturas, o contato com gêneros de diferentes esferas sociais.

Assim, dentro de uma perspectiva que ressalta a importância dos gêneros para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas e com o intuito de analisar a seção que se propôs a tratar a interculturalidade na obra "*Enlaces"*, retomamos aqui o conceito de Educação Intercultural de Aguilera Reija *et al* (2009) que julgamos relevante e serviu de base para a idealização de nossa pesquisa: "A Educação Intercultural é uma proposta que surge diante dos conflitos que se produzem nas sociedades multiculturais, uma educação que promove o encontro entre as diferentes pessoas e coletivos ou grupos culturais em um plano de igualdade" (AGUILERA REIJA et al, 2009, p. 19).

Conforme o explicitado pelas OCEM (2006) a respeito da importância dos gêneros para o processo de ensino/aprendizagem nas séries do Ensino Médio, percebe-se o enfoque dado às questões sociais e à preocupação com temas que propiciem a interação sócio-discursiva estão de acordo com a afirmação de Bakhtin (1929/1995): "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 123).

Como já dito anteriormente, os indivíduos interagem em diferentes contextos sociais, criando regras relacionadas ao comportamento social e também às escolhas linguísticas que as pessoas fazem ao produzir a língua em contextos sociais específicos. Essas escolhas são definidas como enunciados e são utilizados em diferentes situações, determinadas pelas mais variadas esferas de comunicação. De acordo com nossas análises, podemos afirmar que a língua estrangeira neste livro didático "permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais" (BRASIL, 2002, p.108).

Constantemente presenciamos acontecimentos que demonstram a tentativa de sobrepor uma cultura

à outra, como se isso pudesse ser feito. É preciso ver a identidade como uma possibilidade de transformação. Assim, seria possível questionar as relações de poder interligadas com a formação da identidade. Finalizamos chamando a atenção para a relevância das questões culturais e da interculturalidade não só para a formação da identidade, mas, principalmente, para a necessidade de uma visão crítica sobre esta questão. É preciso, além de entender e valorizar as múltiplas culturas, respeitá-las. A partir dos gêneros discursivos é possível trabalhar com estas questões em sala de aula e propiciar a formação de um aluno crítico e capaz de refletir sobre sua própria cultura e a do outro.

Ao trazer esses conceitos para a sala de aula, o que é oportunizado pelo livro didático em questão, o professor poderá trabalhar com os gêneros discursivos em diferentes atividades e propostas de interação entre os alunos, criando novas oportunidades de aprendizagem e, ainda, fazer com que estes aprendizes, reconhecendo diferentes gêneros existentes na sociedade e em constante diálogo com o "outro", possam participar de situações sociais de contextos reais de usos da língua durante o seu processo de ensino/ aprendizagem.

Nessa perspectiva, endossamos o posicionamento daqueles que vêem a utilização de variados gêneros do discurso como instrumentos de ensino dentro de uma abordagem intercultural, capazes de propiciar a criação de situações de comunicação concretas no ensino de língua estrangeira que permitam a inserção do aluno na cultura da língua-alvo e em sua própria cultura. Portanto, nesse contexto de estudo, concordamos com o posicionamento apresentado por Bazerman (2009), de que "não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura" (BAZERMAN, 2009, p.10,11).

Verificou-se que o livro didático analisado considera o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo do aluno como facilitadores para conduzir o seu aprendizado e levá-lo a (re) conhecer e respeitar outras culturas e, desta forma, (re) pensar sobre os comportamentos e hábitos de sua própria realidade cultural, na tentativa de promover a interculturalidade.

Com este estudo ampliamos os conhecimentos acerca da abordagem intercultural na aprendizagem de LE, e reafirmamos nossa hipótese anterior a respeito da utilização de uma abordagem intercultural nas aulas de línguas, enfatizando a sua relevância para o processo ensino/aprendizagem. Os resultados alcançados sugerem, ainda, a necessidade de avaliarmos sempre que tipo de material didático poderia ser adequado para a utilização em contexto formal de ensino, que ajude professores de língua espanhola a exercerem sua prática profissional utilizando-se dos gêneros discursivos no ensino/ aprendizagem de línguas através de uma abordagem intercultural.

Os resultados demonstram que o uso dos gêneros, se abordados dentro da perspectiva intercultural e não apenas como pretexto para o ensino de língua, pode efetivamente ser considerado um bom instrumento no ensino-aprendizagem de E/LE para se explorar a cultura presente no universo hispano-americano, além de despertar grande interesse nos alunos por conhecer outras culturas.

Podemos concluir, através de nossa pesquisa, que o aprimoramento dos métodos de ensino-aprendizagem de LE nos leva a compreender que para uma melhor inserção do aluno nesse aprendizado de línguas é necessário um rompimento na barreira existente entre escola e sociedade. Essa barreira deve ser quebrada utilizando uma abordagem intercultural, permitindo, desta forma, que o aluno se insira em uma realidade onde possa expressar suas opiniões, ter ideias próprias e estar preparado para analisar, discutir,

debater e defender seus pontos de vista, compreendendo a sua cultura e ao mesmo tempo, a cultura do outro.

Referências bibliográficas

AGUILERA REIJA, Beatriz et al. *Educación Intercultural:* Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular, 2009.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010. p. 307-357.

_____. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010. p. 261-306.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* DIONISIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* conceitos – chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-102.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* conceitos – chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio. Bases legais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio:* orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio:* linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006, 239 p. cap. 3 e 4, p. 87-164.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* conceitos – chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

_____. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso.* São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2008.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada:* Múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007, p.119-140.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:* Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p.355 – 378.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais:* ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-158.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 53-77.

_____. et al. *Enlaces 2:* español para jóvenes brasileños. Manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S**.** *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:* Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 379-304.

_____. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais:* ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, p.49-69.

_____. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 2009, 6, p. 1- 23.

_____. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMMAN, R. I.; KELLER, T. M. G. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada:* prácticas en lengua española. Passo Fundo: EDUPF, 2007, p. 52-70.

_____. *Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica de Español para Extranjeros. Instituto Cervantes. Rio de Janeiro. ISBN 85-99010-04-2, 2005. (CD-Rom).

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *et al*. A canção Roda-viva: da leitura às leituraS. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R. *et al*. (Org.). *Gêneros Textuais: Teoria e prática de ensino em LE.* Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 205-236.

A CULTURA NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS: O OLHAR DO LICENCIANDO

14

Lucimar Araujo Braga
UEPG

Introdução

Este artigo decorre da pesquisa de minha tese de doutoramento em desenvolvimento no Programa de pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para este artigo faço um recorte, utilizando uma das questões presentes na entrevista aplicada aos participantes em que lhes foi perguntado: O currículo educacional que você tem contato via curso de Letras, foca o conhecimento e a cultura de seu povo? Como você descreveria esse processo? Assim, o objetivo para o artigo é apresentar e discutir a concepção e o conhecimento sobre cultura dos licenciandos presentes no currículo de um curso de Letras.

Compreende-se que perceber o conjunto das práticas culturais de um povo é importante para o licenciando, futuro professor. Entender como são trabalhados os costumes, as religiões, as crenças, enfim, a cultura de uma sociedade pode enriquecer a aprendizagem, além de conhecer a língua, o licenciando consegue se situar um pouco melhor na esfera global. Em tempos de globalização, a ampla visão do mundo abre possibilidades de inter-relações cada vez mais reais com outras culturas.

A visão cultural idealizada pode isolar um povo da diversidade de seu entorno. A Ideologia cultural é definida por Teixeira Coelho (2004) como a forma de compreensão da prática política, cultural e social. Nestes termos, questiona-se de que maneira essa política atua e sistematiza a cultura na sociedade? Seria pela reunião das práticas culturais de um povo?

Um licenciando de um curso de Letras se percebe diante de possibilidades conhecer culturas distintas ao estudar as literaturas e as línguas de outros povos, por exemplo. Entretanto, os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis no mercado editorial restringem a cultura e ensinam o que melhor disfarce os interesses dominantes. Para completar a compreensão de ideologia cultural voltamos a citar Teixeira Coelho (2004, p.204),

> Ainda segundo este entendimento, o conceito de ideologia e, por extensão, de ideologia cultural, designa um conjunto de práticas cognitivas e afetivas no plano individual e coletivo que, a serviço das exigências irracionais ou injustas da ordem social, tem a função de negar os interesses mais profundos desse indivíduo ou grupo de indivíduos, num processo cujo resultado é a alienação.

A alienação pela psicologia é a perda do sentimento da própria identidade e isso é o que acontece na América Latina com os colonizadores que seguem ditando regras na economia, na política ou mesmo na educação, através da oferta de material didático e pedagógico. Para conferir essa afirmação é só procurar material para trabalhar a língua ou literatura hispânicas em livrarias no país, dificilmente encontra-se algo produzido e distribuído no Brasil ou em outro país da América Latina, em geral, os materiais vêm do mercado europeu, como argumenta Puiggrós (1997, p.47), "A impossibilidade lógica de um fechamento discursivo, ao sobrepor-se, nas sociedades latino-americanas, aos antagonismos preexistentes, deixou abertas as veias da economia,

da cultura, da organização social e do sistema educativo".

A alienação está diluída nos textos, imagens, ou seja, sobre o discurso apresentado nos materiais didáticos e pedagógicos destinados a aprendizagem da língua e literatura estrangeira e funciona como estratégia para disfarçar o monopólio. Sobre isso Grigoletto (2003, p.355) alerta que,

> Essa é uma estratégia na qual se percebe o modo de funcionamento do discurso colonial, que opera por meio de naturalização e consequentemente fixação de diferenças entre o colonizador e o colonizado.

Quer dizer, não se considera a cultura do outro que quer estudar a língua estrangeira, e sim se reforça a variante, a cultura ou mesmo a identidade do colonizador. Entretanto, os países hispano-americanos e Brasil não estão mais na condição de países colonizados e teoricamente vivem o processo de descolonização. Assim, o questionamento que se faz é se em estes países não sendo mais colônias da Espanha e Portugal, respectivamente, é necessário tratar da temática da descolonização? Ao que tudo indica, sim, é preciso tratar desse tema de forma a produzir debates e reflexões sobre o que um povo entende sobre o que seja descolonizar.

A tecnologia oferece possibilidades ao ser humano de trocar experiências com pessoas de qualquer lugar do mundo. Conectados à rede internacional de comunicação- Internet- podemos falar com pessoas de diferentes países. Pensar a identidade individual nesse contexto significa situar o ser humano como parte integrante de uma aldeia global, na qual existe uma cultura (europeia) homogênea e dominadora. Por isso, falar, estudar, debater sobre a temática da descolonização parece relevante para a sociedade como um todo e principalmente, na sala de aula da universidade, local que forma a nação do futuro de um país.

Currículo, cultura e descolonizar

A palavra currículo parece um termo conhecido para quem atua na educação. Por isso mesmo é que às vezes nos esquecemos de tratar sobre o tema com um certo cuidado. Desde que ingressamos no magistério temos contato com o termo currículo seja via documentos oficiais do Estado ou por documentos necessários para o funcionamento de uma escola, por exemplo, o projeto político e pedagógico. Entretanto, quando nos detemos para falar com os nossos licenciandos ou colegas sobre currículo percebemos que na realidade o entendimento parece vago. Em geral, o que mais encontramos é uma explicação simplista como currículo sendo um documento que apresenta e distribui as disciplinas de um curso.

Nesse sentido, percebemos que há um entendimento que pode ser expandido e debatido na compreensão de distintas concepções sobre o que venha a ser currículo e principalmente o currículo escrito e utilizado na rotina das instituições educacionais, entendimento este fundamental para a organização de um sistema de ensino formal. E isso porque é preciso explorar e entender que as discussões curriculares envolvem os temas relacionados aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos, às relações e aos valores sociais e às identidades dos sujeitos.

> Assim, os conflitos em torno da definição de currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um "significado simbólico" e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 2013, p. 17).

E é nesse contexto que ao falarmos em currículo parece que estamos tratando de algo comum o suficiente para não querermos debater sobre tal temática. E com esta atitude diz Goodson (2013, p. 18), "ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas". A reprodução produzida na educação reforça crenças e costumes tradicionalmente impostas pelo colonizador. Assim, entender o conteúdo de um currículo escrito educacional é necessário para entendermos como é formado esse universo da educação formal.

Neste sentido, Goodson (2013) discorre sobre a integração do currículo na escola da Inglaterra. O autor cita as décadas de 1960 e 1970 como a época em que os ingleses começaram a se preocupar com um planejamento mais acessível e autônomo para as crianças daquele país. Ainda assim, lembra o autor, poucas foram as escolas que se comprometeram a sair dos modelos antigos que não valorizavam a autonomia do alunado. Vale lembrar que os currículos escritos ganham notoriedade com a industrialização e os movimentos imigratórios e que a curricularização escolar visava a qualificação para a fábrica (TADEU DA SILVA, 2004).

Então, nos preceitos da teoria sobre currículo, não poderíamos deixar de explorar as interpretações dadas ao termo: currículo escolar. Assim, concordamos com Tadeu da Silva (2004) e com sua apresentação e entendimento sobre as teorias do currículo. Para o autor há uma divisão compreendida entre as "teorias tradicionais", as "teorias críticas" e as "teorias pós-críticas" do currículo. Mas, também vamos ao encontro da definição de Sacristán (2000) que diz que as acepções e compreensões sobre o que venha a ser currículo estão um tanto quanto inextricáveis nas vestes da linguagem. Isso porque diz o autor, as definições sobre currículo se encobrem de "conceitos técnicos como uma legitimação a *posteriori* das práticas vigentes e [...] aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas." (SACRISTÁN, 2000, p. 13), entretanto como é apresentada esta criticidade quando tratamos de currículo?

Se percebe pelo avanço tecnológico e científico do currículo, uma característica favorecedora aos interesses humanos e não para a uma "educação como grande negócio" (BALL, 2014). Uma diretriz adotada para este artigo está relacionada Adorno (1995, p. 45) e a teoria crítica, pois, assim como este crê-se que "onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior que normalmente se supõe".

Por isso, entendemos a educação como uma ação em processo constante, pois, o currículo é um lugar político, a linguagem que falamos é um terreno político, enfim, o mundo é feito de política. Se há enfrentamentos na área educacional é porque esse é um local que o tempo todo se faz política. Assim como Rajagopalan (2003), não fazemos vista grossa quando assumimos um lugar ao tratar da linguagem, assumimos nesta pesquisa um lugar político em que defendemos que o currículo não pode privilegiar uma cultura em detrimento de outro. (TADEU DA SILVA, 2004).

Um currículo educacional que procura organizar e dar visibilidade ao conteúdo curricular veiculado sobre a educação como uma máquina homogeneizadora de formatação de sujeitos, de acordo com Tadeu da Silva (2004, p. 23), está profundamente marcada pelo desenvolvimento industrial. "Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta". No início do século XX, as ocupações nas fábricas precisavam de pessoas que soubessem desempenhar determinadas funções, então, a questão do currículo estava baseada na organização, na técnica de como cumprir as tarefas.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), o cumprimento de tarefas é a educação atuando como mais um objeto da indústria cultural ou da cultura de massa em que a classe, não burguesa moderna é preparada para transformar arte em mercadoria. O conceito de indústria cultural é relevante para pensarmos a atuação do currículo como formatador de mão de obra em série, desqualificando o seu humano transformando-o em um ser robotizado.

Com tudo isso, começa a haver questionamentos acerca da manutenção do sistema capitalista já que o currículo praticado no início do século XX simplesmente formatava a mão de obra para as fábricas e as crianças da classe dominada que iam para as escolas não compreendiam o conteúdo então apresentado pelo currículo tradicional, pois,

> O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças da classe dominante podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida estiveram imersas, o tempo todo nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. (TADEU DA SILVA, 2004, p. 35).

Freire (2005, p. 7) diz que "A educação libertadora é compatível com uma pedagogia. A escola segue, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação". Freire (2005) denuncia o formato de educação "bancária"[1] como sendo o professor quem deposita o conhecimento em seu licenciando. "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 2005, p. 66). A educação é percebida como um bem valorável que deve ser absorvida pelos educandos sem qualquer questionamento, por quem deposita ou por quem recebe o bem.

De acordo com Tadeu da Silva (2004) e Freire (2005), esse modelo de educação centra qualquer possibilidade de ensinar e aprender no professor. O licenciando apenas é o depositário, é aquele que recebe o conhecimento de forma passiva. O professor faz tudo para o licenciando que atua como mero espectador. Assim, a vida passa e o licenciando não dialoga, não questiona e não se interessa por outras culturas; não há a dialogicidade na educação bancária. Essa foi a principal crítica que Freire (2005) postulou em contraposição àquele modelo curricular de educação passiva. Freire (2005) propunha uma educação emancipadora e questionadora com a efetiva participação dos estudantes, inclusive.

Sabemos que Paulo Freire foi ignorado e suas ideias libertadoras em que propunha uma teoria voltada para o entendimento do papel da cultura em educação formal. Para Tadeu da Silva (2004), Freire trouxe uma proposta de entender e pesquisar os contextos culturais múltiplos a partir da antropologia, ou seja, com o intuito de compreender o mundo a partir da visão do homem.

A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em "cultura", mas em "culturas". O desenvolvimento dessa noção de cultura tem importantes implicações curriculares. Embora Freire não desenvolva esse tema, o currículo tradicional – humanista, clássico – que dominou a educação dos grupos dominantes por um longo tempo, está baseado precisamente numa definição de cultura como um conjunto de obras de "excelência" produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, do teatro. Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada "cultura popular" como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo. (TADEU DA SILVA, 2004, p. 61- 62).

Essa observação que Tadeu da Silva (2004) traz sobre Paulo Freire é fundamental para nos situarmos nos

1 Aspas do autor.

estudos sobre currículo. Assim como aquele compreendemos que até hoje as propostas de Paulo Freire são atuais e prontas para contribuírem com um currículo mais legítimo em que os limites entre as culturas determinadas como eruditas e populares sejam mais claras.

Freire (2005) diz que antropologicamente o termo cultura é diversificado o suficiente para nos confundir. Para o autor, a cultura na educação concebe uma visão de mundo para o ser humano pensar em se transformar e não se adaptar. No entanto, essa constatação não é presente nos currículo que ao invés disso costuma apresentar e privilegiar apenas um formato de cultura como se a sociedade vivenciasse apenas uma única cultura.

Resta complementar que no Brasil, as resistências às ideias de Freire vieram nos anos de 1980 quando da chegada das propostas de Saviani ao propor uma educação desvinculada da política. Não é possível pensar uma educação desvinculada da política, pois, ser político, antes de qualquer abordagem ideológica e partidária é ser capaz de estabelecer relações, aplicar sentido e significado a essas relações. Então, a educação tem que ser, necessariamente, política, no que diz respeito às relações professor-licenciando, professor-currículo, currículo-licenciando, escola-família, escola-sociedade, sociedade-estado, etc.

Desta maneira, fazer currículo é fazer política, fazer currículo é lidar com poderes instituídos e com ideologias dominantes. “Nessa circunstância é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática na sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação).” (GOODSON, 2013, p. 20- 21).

A educação, no Brasil, a partir dos anos de 1990 começa a apontar algumas mudanças com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, processo influenciado pelas mudanças na sociedade – saída da ditadura e entrada em um processo de estado democrático – a sociedade como um todo se viu representada pela Constituição de 1988. Grosso modo, podemos dizer que a escola passou por reorientações, em que houve um fortalecimento da representatividade dos movimentos estudantis que saíram às ruas lutando por eleições, por democracia e pelo direito de poderem escolher seus representantes.

É fato também que com a chegada da democracia e da liberdade de expressão, os meios de comunicação começam a se empoderar. Assim, se há brecha para a classe dominada se manifestar há espaço também para as televisões, jornais e revistas levarem seus discursos colonizadores para dentro de nossas casas. “Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos (TADEU DA SILVA, 2004, p.85).” Diz o autor que nesse espaço contemporâneo de pensar e entender o currículo escrito como multicultural à perspectiva que iguala as culturas seria a de um currículo mais humano.

Em Freire (2000) há o entendimento que o ensinar e o aprender se desenvolvem juntos. Os contextos social, histórico, econômico e cultural precisam ser levados em consideração na educação. A educação libertadora de Freire (2000) propõe a autonomia para que os sujeitos consigam o conhecimento a partir de um lugar adquirido por si. Desta forma o conhecimento é busca, pesquisa, determinação e disposição do sujeito em reunir para o seu eu, a epistemologia aliada à práxis que possam lhe garantir a autonomia.

Evidentemente que o processo educacional não depende apenas do sujeito aprendiz, mas também do sujeito professor. Assim, Freire (2000) destaca a importância do respeito e da ética entre quem ensina e quem aprende. O desafio por parte do sujeito professor para o sujeito licenciando não pode se apagar, pois, é a partir da dialogicidade é que se percebe a construção do conhecimento. No entanto, cabe ao licenciando criar sua independência e autonomia para sistematizar seu conhecimento, já que é a partir de sua pesquisa e de seu experimento que o sujeito licenciando conseguirá a independência, pois, “A percepção ingênua da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a sua percepção que é capaz de perceber-se.” (FREIRE,

2005, p. 85). Mas, para isso também é necessário o debate e a reflexão na sala de aula sobre massificação, sobre colonização, sobre descolonização e sobre possibilidades de se trabalhar com gêneros textuais diversos (MARCUSCHI, 2008) como forma de chegar a um ensino e uma aprendizagem mais questionador.

Então, para Tadeu da Silva (2004) a proposta de educação crítica em Freire, de certa forma influencia os estudos sobre o currículo ou da teoria tradicional de currículo quando propõe compreensões sobre cultura a partir da antropologia. Neste sentido, Freire abre caminhos para pensar a cultura como algo que é produzido pelos seres humanos e, assim sendo, não faz sentido pensar uma cultura e sim várias culturas. Por isso mesmo é que Tadeu da Silva (2004) diz que Freire antecipou os estudos sobre currículo pós-colonialista.

E ao tratar de currículo e educação descolonialista uma possibilidade de proposta de trabalho é levar estes questionamentos sobre a educação, em materiais didáticos e pedagógicos utilizados para o ensino e a aprendizagem para a sala de aula. Para Maldonado-Torres (2008) o tema da descolonização não abrange somente os países da América Latina, pois, a colonização do século XXI está atrelada ao avanço do capitalismo, com o neoliberalismo e com o empobrecimento de países que são cada vez mais marginalizados em função dos interesse comerciais de grandes potências mundiais.

O trabalho com as disciplinas de língua e literatura estrangeiras podem ser utilizados como mecanismo em favor de um trabalho mais voltado para uma educação crítica. E uma possibilidade se dá com o preparo de aulas alternativas com a utilização de gêneros textuais primários e secundários como material de apoio na sala de aula. Desta forma, uma maneira de trabalho pode ser, por exemplo, com o gênero textual diário, trabalhar-se com obras literárias não canônicas. Pois, ao se trabalhar a língua espanhola com o apoio do livro o diário de Che Guevara, por exemplo, é possível explorar em seu interior todo um contexto cultural diverso presente na obra.

Além disso, o contato com uma obra literária não canônica abre as possibilidades de leituras para o licenciando, possibilita ao professor propor distintas formas de trabalhar com a oralidade, com a escrita, com a compreensão auditiva e com a leitura ao mesmo tempo. É uma forma de sair do trabalho com o tradicionalismo colonial que são os livros didáticos que abrem oportunidades diversas para o ensino e a aprendizagem da língua, literatura e cultura diversa do povo colonizado pela Espanha, por exemplo.

Metodologia e dados

Em Flick (2004) temos que as pesquisas precisam de outras formas para serem pensadas e articuladas. E isso porque, cada vez mais as pesquisas necessitam partir de teorias indutivas ao invés de conceitos dedutivos previamente. Assim, a pesquisa qualitativa é apropriada para tratar os fatos sociais, políticos, educacionais e psicológicos, por exemplo. Em outros termos: "As interpretações cotidianas e científicas são sempre baseadas em uma prévia e dos eventos sociais e naturais, mimese" (FLICK, 2004, p. 49). É como se precisássemos interpretar os fatos. A pesquisa qualitativa nos possibilita, quiçá, lermos de forma mais próxima os acontecimentos relativos à determinadas situações.

O autor exemplifica os pressupostos básicos para uma interpretação qualitativa como os dados sendo "[...] o ponto de partida central para a pesquisa" (FLICK, 2004, p. 69). Além disso, é preciso considerar o lugar de onde os sujeitos falam o que, nesta tese, delimitamos de campo universitário, pois, os participantes são professores e licenciandos que falam desde o seu lugar ocupado neste campo.

Trabalhamos primeiramente minuciosamente com os dados com a técnica de análise de conteúdo

(BARDIN, 2011), buscando primeiramente analisar e interpretar o conteúdo dos questionários e entrevistas em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e posterior tratamento dos resultados.

Esta pesquisa é realizada em uma instituição pública, (curso de Letras de uma universidade do interior do Paraná) e os sujeitos desse universo os licenciandos deste curso. Esclarecemos que os licenciandos foram previamente avisados sobre o cunho acadêmico da pesquisa e somente participam se se sentirem a vontade para isso, pois, lhes é resguardado o anonimato já que a pesquisa não objetiva identificar nenhum participante, pois, isso é um princípio ético da pesquisa em relação aos sujeitos/participantes. Para intensificar esse movimento de ética em pesquisa submetemos a nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, através da Plataforma Brasil, o qual segue no anexo 1.

A coleta dos dados para a pesquisa de doutorado compreende questionário e entrevista, entretanto para esse artigo utiliza-se apenas uma questão da entrevista que trata da cultura. Ao todo foram 13 licenciandos que participaram da entrevistas e responderam a 13 questões sobre o currículo e o curso como um todo, mais 6 questões censitárias.

Apresentação e discussão dos dados

A questão transcrita a analisada neste artigo é a de número 10 na entrevista e está assim apresentada: O currículo educacional que você tem contato via curso de Letras, foca o conhecimento e a cultura de seu povo? Como você descreveria esse processo?

A partir das respostas dos participantes chegou-se a três categorias, conforme segue. Cat. 1 A cultura é focada por uma disciplina ou outra de forma evasiva (seis respostas); Cat. 2 A cultura é focada em linguística (3 respostas) e Cat. 3 A cultura é focada em literatura e outras disciplinas (4 respostas).

Uma resposta que exemplifica a categoria com maior número de participantes é do *L11 - Quanto a isso eu acho que foca, principalmente nas disciplinas práticas e algumas teóricas também que abordam bastante, tipo a sociedade, estudamos o contexto, então eu acho que algumas focam isso.*

Como professores podemos e devemos expandir a polissemia educacional e dar sentido político e social à profissão do professor com uma atuação mais intensa na parte didática, pedagógica e administrativa na educação. A resposta de L11 resgata a possibilidade de a temática sobre a cultura ser levada para a sala de aula, com uma ou outra disciplina e nem sempre especificamente sob as vestes do significado de cultura e sim, conforme trazido pelo participante, o estudo se dá com a sociedade e o contexto, resposta que não esclarece a dúvida sobre ser ou não trabalhada a questão da cultura, pois ao final o participante diz: *então eu acho que algumas focam isso.*

Outra resposta que se apresenta como exemplo da categoria 2 é do participante: *L2 - Dentro das matérias especificamente, eu consigo perceber sim que em várias matérias que eu faço como, por exemplo, linguística "A Introdução aos Estudos da linguística" que eu faço com a professora Fulana eu vejo que a gente foca muita coisa da identidade do povo, da língua, que português não é a única língua que a gente fala. Na parte de Diacronia a gente está estudando bastante também a parte da variação. Então, ajuda a quebrar um pouco o preconceito linguístico que a gente traz da escola, a entender que o Brasil é muito variado que a gente tem muitas, muitas, muitas identidades que muita coisa é, varia de população para população que o Brasil não é a unidade e a gente trabalha identidade em quase todas as matérias então [...].*

A partir da resposta de L2 se percebe que em específico no caso das disciplinas citadas há uma preocupação por parte dos professores em trabalhar mais a diversidade e o preconceito linguístico. Assim, o que se

vê são professores dando significado à diversidade de culturas dos povos, por exemplo, já que este é um tema tão necessário de ser pesquisado na educação, pois, é por meio dele que mantemos as políticas dominantes, é por ele que estabelecemos identidades, enfim, entender a cultura com os estudos da diversidade de culturas, com um currículo que possibilite a manifestação e a participação mais efetiva das ações produzidas a partir do estudo de uma língua pode ser relevante para a promoção da diversidade cultural.

> Estudar uma língua é como fazer uma viagem que tem duas direções: uma exterior, que diz respeito ao gesto aproximado até o "outro", sua cultura e sua identidade e uma interior, que, frente ao efeito do encontro com esse "outro", se compara, se observa, se reconhece como diferente. (Kulikowski, p. 49)[2]

Para a autora a possibilidade de conhecer outras pessoas gera a perspectiva de nos conhecermos cada vez melhor. Para Hall (1997), através das culturas nacionais, se produzem sentidos mais amplos sobre nação, estes sentidos são aqueles pelos quais podemos nos identificar e construir identidades.

Ao pensar a cultura como forma de identidade de povos colonizados e dominado por vários séculos, é possível verificar a diversidade (diferenças culturais, étnicas, geográficas e outras) impregnada por todos os países. A cultura de massa disfarçada pelo processo global é quase inevitável, e isso se reflete nos materiais de apoio didático pedagógico que são utilizados nas salas de aulas.

Não se pode negar que conhecer outras línguas estrangeiras bem como outras culturas é hoje questão de sobrevivência, entretanto, isso não significa submeter-se à aculturação. Compreender e falar outra língua nos remete à possibilidade de conhecê-la e poder fazer desse conhecimento um mecanismo para uma integração ao mundo globalizado.

A formação docente carrega consigo a responsabilidade de formar cidadãos sociais e históricos, capazes de assumir uma postura de sujeitos que tanto sejam capazes de atuar como agentes ou como objetos de sua prática, sem esquecer que o eu não existe sem o outro. Sobre isso, diz Freire (2000, p. 47):

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Neste termos, a resposta de L2 demonstra que é possível estudar outras culturas que não as do colonizador e isto se percebe com o exemplo de professores citados, de disciplinas que trabalham as questões de diversidade e preconceito linguísticos na sala de aula.

E sobre a categoria 3, também se apresenta um exemplo de resposta. *L13- Eu acho que fala, mas não tanto quanto deveria falar sabe? Eu acho que a gente fala bastante sobre literatura, sobre essas coisas assim, mas que acho que a gente fica meio distante assim sabe! Parece que a gente está num lugar muito longe do que estas coisas estão sendo produzidas, não sei. Porque a gente parece que esquece que Letras também é arte sabe! Eu acho que essa parte da arte é muito importante, principalmente pra essa produção cultural assim e pra nossa formação também, cultural. Porque a universidade é o lugar onde a gente mais se forma culturalmente, eu acho assim, o nosso tempo de formação. Então, eu acho que a gente tem isso, mas a gente poderia ter isso de um jeito mais legal assim.*

---

2 Todas as traduções do espanhol ao português são de responsabilidade da pesquisadora.

Freire (2000, p. 33) diz que "Ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes", desta forma, a resposta de L13 evidencia a universidade como um local distante da realidade que trabalha com técnicas metodológicas desconectadas da realidade. Cada sujeito tem uma identidade formada por conhecimentos diversos que estão organizados em seu cognitivo e os conteúdos ao serem discutidos, em sala de aula, ou em outras instâncias sociais serão absorvidos por cada sujeito de forma individual. Evidentemente que há normas, regras, crenças, política, etc., que podem ser utilizadas como motes para construir, desconstruir, repensar as histórias socialmente construídas pelos sujeitos. Giroux (1997) afirma que para os sujeitos oriundos das classes altas, por mais que estudem com um currículo que reproduza uma única cultura, estes conseguem estabelecer certo contato com o conteúdo, ainda que este seja transmitido apenas para ser absorvido, mas para os subalternos, os excluídos, os pobres que Giroux (1997) denomina de estudantes de baixo padrão de poder econômico aquisitivo, "[...] o tempo na escola pode representar mais uma carga do que um bem" (GIROUX, 1997, p. 227).

Se para este licenciando a universidade não possibilitou o encontro com culturas diferentes, com conhecimentos outros, parece que a resposta desvela que para esta participante a universidade segue colonizando, ou seja, apresentando normas e regras sociais para serem seguidas e reproduzidas. A formação superior neste caso, não auxiliou no entendimento de que é possível pesquisar outras formas de culturas, além daquelas reproduzidas na sala de aula.

Considerações finais

Os jogos de poder que são dissimulados no sistema de ensino de forma que desvendam qualquer possibilidade de neutralidade da instituição educacional, uma vez que na escola há a predominância de uma cultura, por exemplo. "A cultura considerada legítima e transmitida no sistema de ensino é, na verdade, o arbitrário cultural dominante, ou seja, a cultura dos dominantes, sem superioridade objetiva em relação às demais" (RESENDE, 2017, p. 327).

A relação que entendemos desta citação é tal qual a autora retrata neste item, ou seja, que o sistema educacional no lugar de abastecer-se de um currículo encorpado com a diversidade cultural mantém a crença no mérito individual de cada sujeito que a frequenta. Assim, o uso da neutralidade legitima e mistifica a crença de que deve haver uma única cultura veiculada no ensino e assim prevalece a cultura dominante e o sistema educacional recebe sujeitos que acreditam que essa é a única saída para seu sucesso, a meritocracia, tanto é assim que acredita que o ensino vem exatamente para a manutenção dos valores e/ou pilares da sociedade, que no caso estão ancorados na verdade da existência de que apenas uma modelo de cultura pode prevalecer sobre as outras.

Mas, para Apple (2017) a destruição de culturas e línguas ocorre dentro de um território nacional e isso ocorre com a política da escola produtiva que visa o lucro, as exemplificações estão em todo o seu livro 'A educação pode mudar a sociedade?' em que o autor discorre sobre experiências vividas com testemunhos de como a escola é usada para estandardizar culturas, crenças, costumes, línguas e etc. Para Apple (2017), o professor é um ser fragilizado e quase descartável que pode se reinventar e para isto o autor utiliza o próprio exemplo de um sujeito em constante aprendizado, pois, não podemos nos considerar prontos e por sermos humanos estamos sempre "[...] em processo de formação na resposta a questões acerca do complexo problema de levar as políticas a sério" (APLLE, 2017 p. 25).

Entretanto, Adorno (1995) não entende a situação do professor como dada de um ser em demérito como uma cultura permanente. Para o autor a emancipação de uma realidade de costumes e crenças pode

ser alterada e para isso é preciso que o sujeito acredite e lute por isso. "O individuo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si que está morto" (ADORNO, 1995, p. 68). Para o autor, às vezes os sujeitos se vestem com trajes imaginários sobre a própria profissão e quando são professores se comportam como uns subalternos e reproduzem o sistema de poder se valendo da fraqueza dos outros sujeitos. Desta maneira, não trabalham de forma positiva para desfazer crenças sacralizadas (RAJAGOPALAN, 2003) sobre a profissão do professor sem fazer uma reflexão sobre a própria atuação e mesmo trabalhar politicamente para modificar uma cultura negativa, veiculada na sociedade de forma generalizada.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, M. W. "Somos os novos oprimidos": gênero, cultura e o trabalho da escolarização em casa. In: APPLE, M. W.; BURAS, L. K. *Currículo, poder e lutas educacionais*: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, M. W.; GANDIN, L. A. Mantendo transformações vivas: aprendendo com o sul. In: APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, M. W.; BURAS, L. K. *Currículo, poder e lutas educacionais*: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BALL, J. S. *Educação global S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização a apresentação, Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. 1. ed. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, F. I. *Currículo*: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GRIGOLETTO, M. *O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construções de identidades*. In. Identidade e discurso. Campinas: Unicamp, 2003.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: TADEU DA SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PUIGGRÓS, A. *Voltar a educar*: a educação latino-americana no final do século XX. 1. ed. Trad. Artur Luiz Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria Crítica e Educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes/EdUFSCar, 1994.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TADEU DA SILVA, T. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TADEU DA SILVA, T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TADEU DA SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NETTO, J. T. C. *Dicionário Crítico de Política Cultural*: cultura e imaginário. São Paulo. Editora Iluminuras, 2004.

O *WHATSAPP* COMO UMA FERRAMENTA POSSÍVEL NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL E PORTUGUÊS: UMA REFLEXÃO COM BASE NA EXPERIÊNCIA DE DUAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL E NA ARGENTINA

15

Luiziane da Silva Rosa
IFSC

Introdução

Os celulares modernos vem disponibilizando cada vez mais tecnologias de interação e comunicação a ponto de modificar hábitos, costumes e comportamentos sociais. Pensar em um futuro sem essa tecnologia se tornou quase impossível, principalmente para os jovens, mediante o atual cenário social. Esses aparelhos se tornaram populares pelas infinidades de *softwares*, os chamados aplicativos, que trazem diferentes experiências de interação e interatividade com o mundo virtual. Entre esses aplicativos estão os comunicadores instantâneos que permitem a interação em tempo real com uma ou mais pessoas. Tornou-se muito comum a substituição da ligação telefônica por esses comunicadores. Considerando tal contexto, o presente texto visa discutir a inserção e metodologia do uso dos comunicadores instantâneos para *smartphones* como ferramenta pedagógica de produção escrita e oral em língua espanhola e portuguesa. A reflexão toma como base uma atividade interdisciplinar ocorrida em um instituto técnico e profissional da cidade de Gaspar, Santa Catarina, Brasil, e uma escola técnica de turismo da cidade de La Cocha, Tucumán, Argentina. Os jovens, com idades entre 16 e 20 anos, interagiram entre si com o uso do *Whatsapp* por cerca de um mês com propósito de intercambiar conteúdos disciplinares, conhecer a cultura e ter uma nova experiência com uma tecnologia tão presentes na vida deles. O resultado, obtido através de um questionário informal com os alunos e conversas durante a sala de aula, mostrou aos professores e alunos envolvidos que a ferramenta, embora traga algumas limitações éticas e didáticas, pode ser adaptada aos propósitos curriculares e ser uma incentivadora no desenvolvimento das competências linguísticas, entre elas a produção escrita e oral. Para apresentar a discussão, apresentarei a seguir três importantes pontos: o uso de ferramentas digitais nas escolas na escola como fato e a discussão de proibição, consentimento ou integração, a atividade interdisciplinar entre as duas escolas do Brasil e da Argentina e o resultado dessa atividade para cooperar com outras futuras propostas em ambas as escolas. O embasamento teórico deste texto está respaldado nos estudos de Multiletramentos em ambientes escolares e Multiletramentos aplicados à ações pedagógicas com linguagens.

Celulares e WhatsApp na sala de aula: proibir ou integrar?

Chicos,¡ Apaguen los celulares y guárdenlos! Chicos ou *¿Qué tal si sacamos nuestros celulares para usar WhatsApp?.*

As perguntas que balizam esta seção surgem de vez em quando na sala de aula com outras tantas

perguntas, muitos vezes vindas de professores e coordenadoria pedagógica: o que fazer com o uso cada vez mais constantes dos celulares em sala de aula e que de certa maneira atrapalham mais do que ajudam? Proibir ou integrar ao plano de aula? O que se aprende com o uso do celular? Que medidas são eficazes para haver um uso consciente dos celulares no ambiente escolar?

O intuito da discussão inicial não é dar um fechamento na discussão, mas sim levar à reflexão sobre atividades escolares colaborativas com os uso das tecnologias digitais em tempos de linguagens líquidas. Assim, meu objetivo é justificar as escolhas desde uma visão até limitada, mas que faz coro aos atuais dilemas dos professores de línguas.

É lugar comum dizer que os tempo são digitais. Contudo, nem todos os alunos têm acesso aos meios digitais. Alunos de escolas públicas brasileiras são mais restritos ainda a essa realidade, o que deve ser considerado até na hora de discutir o que proibir e o que integrar.

Contudo, havendo uma época digital, devemos prestar atenção aos novos comportamentos, valores e tradições culturais que estão em torno desse cenário, como até bem nos alertava Pièrre Levy em seus estudos sobre Cibercultura.

De acordo com Roxane Rojo (2013) estamos vivenciando a era das linguagens líquidas e por isso não cabe mais falar em letramentos e sim multiletramentos já que o aluno é um nativo digital que constrói, contribui e colabora com os meios digitais através de múltiplas linguagens. Diante disso, a escola conectada deve ter tantas habilidades quanto esses alunos e caso não tenha, é preciso haver pressa porque as mudanças estão cada vez mais rápidas e também se encontrar no ciberespaço de maneira crítica a partir das diferenças e identidades múltiplas. Ainda de acordo com a autora, a escola precisa desenvolver os multiletramentos (fazendo alusão aos letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais) que é o "resultado da ressignificação e de re-enquadramento de referências e objetos culturais de diversos gêneros multissemióticos".

> O conceito de **Multiletramentos** aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Assim, esse conceito difere do conceito de 'letramentos (múltiplos, que não faz senão apontar a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral (ROJO; MOURA, 2013, p. 13, ênfase das autoras)

A multiplicidade das ferramentas digitais incentivam novas formas de leitura porque exploram justamente esses textos multimodais. O leitor lê com "algo a mais" quando é um texto da internet e quando está lendo desde um suporte dinâmica como é o caso dos Smartphones. Isso porque o leitor lida não só com texto verbais em código escrito, mas também lida diferentes textos não-verbais e leiautes como imagens, filmes, cores, fotografias, animações, caixas de textos, entre outros. Por isso, de acordo com Coscarelli e Kersch (2013), os novos tempos pedem um "novo" professor que não só saiba fazer essas leituras, mas que explore em sala de aula essas estratégias, desenvolvendo-os a partir do que já sabem. É uma forma de compreender as linguagens da internet pensando não só inseri-las na escola, mas preparando esses alunos. Por isso é que tal cenário perpassa pela perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos, de acordo com as mesmas autoras. Assim, em vez de proibir o que se sugere é também integrar e mostrar aos alunos que mais do que agenda de compromissos, avisos paroquiais e comunicação interna, a ferramenta pode auxiliar na apropriação de um conteúdo.

O *WhatsApp* é um comunicador instantâneo que permite a interação em tempo real com uma ou mais pessoas. Tornou-se muito comum a substituição da ligação telefônica por esses comunicadores e, indo mais adiante na reflexão, tornou-se muito comum na troca de informações. Uma foto do conteúdo escrito no quadro-branco pelo professor é rapidamente compartilhada em grupos específicos da sala de aula, o que leva a uma nova forma de anotar, ler e estudar um conteúdo. Ganhou-se, por um lado, na dinâmica da comunicação e a interação de leitura dos novos tempos, mas perdeu-se, por outro lado e em certa parte, as estratégias de estudos que também são válidas como por exemplo anotar à mão.

O WhatsApp é uma ferramenta de comunicação e como tantas outras ferramentas digitais está disponível da internet está disponível para usuários de diferentes idades. É fato então não atribuir ao WhatsApp uma responsabilidade educacional uma vez que em sua origem ele não foi pensado para isso. Estar então na escola não o torna uma ferramenta de aprendizagem, mas pode ser utilizado com um propósito pedagógico.

Dentre as vantagens de atribuir um viés pedagógico podemos encontrar sem dúvidas a interação de um grupo. A ideia de rede de comunidades digitais que ultrapassa a presença física reforça a coesão de um grupo e une por afinidades comuns.

Outra vantagem é o protagonismo e participação ativa do estudante já que caberá a ele ou ela a responsabilidade de dar sequência a várias atividades para a manutenção do propósito do grupo. Essa ideia coaduna com os objetivos da ferramenta de comunicação porque ela perde o sentido se não mediada pelos usuários.

Faz parte da interação dos usuários as regras pré-estabelecidas para que haja concordância e ciência dos participantes. Muitas dessas regras são reestruturadas ao longo da existência do grupo, o que é bem comum neste tipo de ferramenta. É aconselhado que "netiqueta" exista, mas as regras variam conforme o perfil do grupo.

Projetos Educativos de Espanhol com o *WhatsApp*: o caso da proposta Hola! Oie!

Entende-se aqui um projeto educacional aquele que permite a apropriação do conteúdo a partir de uma problemática ou objetivo e se faz por etapas. Em educação, encontramos conceitos atrelados ao mecanismo de trabalho por projetos, cada um englobando conceitos e metodologias próprias.

Não irei mencionar a que tipo de projeto específico é embasado este relato porque ele surgiu dado um momento de sala de aula, com negociação entre os envolvidos, sem obedecer especificamente uma característica. Por isso, o termo projetos educativos generaliza conscientemente a ação feita, mas que mesmo assim, utilizou-se dos princípios e meandros educacionais para ser operacionalizado.

Os projetos educacionais em línguas estrangeiras estão bastante presentes nos relatos de professores e nos materiais didáticos, como os livros do ensino médio. A cada tema, é possível vislumbrar projetos de ensino, pesquisa e extensão, principalmente aqueles pautados em gêneros textuais. Isto quer dizer, que nesses projetos são oferecidas diferentes formas de ver o mundo e de desenvolver os letramentos na escola. A maioria dos projetos sugeridos nos livros didáticos do ensino médio, por exemplo, sugerem atividades de pesquisa e de caráter interdisciplinar. Assim, o estudante que consegue fazer um projeto de exposição com materiais que tomam como referência o Don Quixote, terá de pesquisar na internet, apropriar-se de texto em espanhol, utilizar dicionários e tradutores, ler e revisar texto e apresentar no gênero textual solicitado. Dá trabalho para o professor, mas como proposta de ensino não só formal da língua há muitos ganhos. E realmente, as línguas estrangeiras se movimentos por diversas áreas do conhecimento podendo ser adaptadas às propostas sugeridas.

No caso específico de um projeto de espanhol em cursos de formação secundária, mais do que se

apropriar da língua formal é preciso também que o estudante seja preparado para o mercado de trabalho e saiba lidar com diferentes situações. A seguir apresento a proposta do Projeto *Hola! Oie!* feito em duas escolas, uma argentina e outra brasileira.

Hola! Oie!

O *Hola! Oie!*[1] foi criado casualmente por três professores, sendo dois da argentina e uma do Brasil. Inicialmente foi feito em dois colégios, um na cidade de Córdoba, Argentina, e o outro na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil no ano de 2011. O objetivo foi trocar cartões postais e textos epistolares em redes sociais.

O projeto não foi registrado nas instituições de ensino, ficando somente como atividade dentro do planejamento das professoras. Os alunos chegaram a trocar postais, mas com a saída das professoras das turmas o projeto não foi adiante. Mais tarde, foi feito o convite a um professor argentino conhecido de ambas, mas naquela ocasião o tempo das atividades não fechava com o da proposta.

Em 2017, a ideia foi resgatada e a professora argentina foi novamente convidada a realizá-lo. Contudo, ela estava com poucas turmas na argentina, ensinando mais a língua materna e pouco o português e por conta disso não viu, naquela ocasião, a viabilidade de realizar. O convite foi estendido ao professor argentino que dessa vez o aceitou. Mas havia um problema: provavelmente esta seria a última turma dele em níveis mais avançado de português e por isso deveria ser realizado até o final de 2017. Assim, às pressas, o projeto de ensino foi planejado e discutido com as turmas de cada professor que prontamente aceitaram o desafio e se mostraram muito interessadas. Foi feita uma explicação prévia dos riscos, das regras, dos objetivos de aprendizagem e somente depois de negociado é que foi colocado em prática.

Hola! Oie! consistiu em ser um momento de avaliação das turmas. Por esta razão, é bem provável que todo o relato positivo e negativo que segue nas próximas linhas esteja atrelado ao fato de ser uma tarefa mediada em um ambiente restrito como é a sala de aula. Embora tenha esse delimitador, e como atividade de ensino é monitorada pelo professor (ORTEGA, s/d) a atividade foi ainda preservou a espontaneidade e clima informa que o WhatsApp tem. Os alunos também se sentiram à vontade porque já é uma ferramenta do cotidiano.

O grande objetivo da atividade foi o de compartilhar conteúdos e interagir em espanhol e em português, daí o nome do projeto. Antes de começar a atividade, a professora brasileira criou o grupo e inseriu como administrador um aluno maior de idade que aceitou ser o moderador. Da mesma forma, o professor argentino fez também. No anexo há a introdução dessa conversa sobre as regras, que já começou com a partilha de conhecimento sobre as línguas de aprendizagem. Uma vez finalizada a parte dos acordos entre professores e moderadores, estes passaram a inserir os contatos no grupo do projeto. Foi interessante observar que à medida que iam inserindo os membros, alguém fazia uma saudação "hola" ou "Oi", "Tudo bem". Chegou um ponto em que havia muitas saudações e até um estudante brasileiro comentou: "É o Grupo do Hola e Oi!". Sobre o termo "Oie", um estudante argentino ficou com dúvidas e queria saber como usar. Logo os estudantes brasileiros trataram de explicar. A conversa ocorreu em português.

Na primeira etapa da atividade, os alunos argentinos tiveram de fazer uma apresentação deles mesmo em vídeo. Os alunos brasileiros tinham de responder a um aluno e também se apresentar. Para que houvesse a participação de todos, os professores listaram os pares conforme a lista de nomes. Essa lista foi encaminhada para os alunos por meio de WhatsApp no grupo particular deles. Isso foi bom para registrar o compromisso da

1 O ponto de exclamação em espanhol foi omitido para adequar-se à dinâmica de linguagem existente na internet.

atividade e para não haver esquecimentos.

À medida que recebiam os vídeos, os alunos teriam a liberdade de comentar, mesmo não sendo do seu par. No começo todos ficaram um pouco reticentes, mas depois que começou a surgir videos fora do ambiente formal da escola (como pátio, sala de aula e biblioteca) para ambiente menos informal (campo de futebol, quarto da casa, lanchonete, parques) os alunos se sentiram mais soltos para comentar e responder. Estava permitida a língua portuguesa, a língua e o portunhol como eles mesmo chamavam.

Obviamente que havia aqueles que mal conseguiram acompanhar a infinidade de mensagens ou somente observavam o grupo sem se intrometer. Nada diferente da vida real, onde temos ou somos as pessoas caladas de grupos de comunicadores que mal participamos. Conforme comentado, como se tratava de uma atividade avaliativa, até as pessoas mais quietas tinham de se pronunciar e os professores incentivaram também.

O incentivo dos professores era mais de caráter linguístico e deixaram a parte das regras para os moderadores. Várias inserções foram feitas, como em sala de aula. Resolução de dúvidas sobre vocabulário, expressões idiomáticas e gírias predonimava no grupo. O Anexo a seguir também comprova algumas dúvidas.

Fora do grupo, os alunos brasileiros também tiveram dúvidas e perguntaram em sala de aula, consultando a conversa. A respeito de duas situações inusitadas é importante averiguar. Na apresentação de dois argentinos para as estudantes brasileiras, foram feitas perguntas mais íntimas e foram empregadas gírias que elas desconheciam. Antes de responder elas enviaram para a professora, que orientou a verificar se não se tratava de um assédio. De fato não houve, e a empolgação dos jovens era para fazer amizades mesmo.

A segunda parte da atividade foi o trabalho em língua materna. Os jovens argentinos do curso de turismo teriam de apresentar uma região turística do entorno em espanhol e os brasileiros teriam de comentar, averiguar e comparar com a região deles. Essa parte não foi muito proveitosa porque houve atraso nos comentários por parte dos brasileiros e a pressa em fechar o semestre lá no lado argentino. A diferença de calendário acadêmico, em torno de duas semanas, atrapalhou um pouco os planos, mas no fim todos finalizaram.

Conforme a atividade estava sendo alcançada, os participante começaram a sair dos grupos e se despediram. Mas antes, foi pedido que participassem de um questionário de autoavaliação e avaliação da atividade, com o objetivo de propô-la novamente ou transformá-la em projeto de extensão e, quem sabe, oportunizar um intercâmbio ou viagem.

Compreendendo um pouco mais das escolas envolvidas

As escolas envolvidas para o projeto tem algumas afinidades. A principal formar profissionais técnicos que atendam os arranjos produtivos locais.

A escola da Argentina se localiza em La Cocha, na cidade Tucumán e fica distante da capital da província também de mesmo nome. O nome da escola é também La Cocha e a média de idade dos estudantes argentinos é de 20 anos, o que preocupou por um lado os professores envolvidos já que os argentinos são maiores de idade.

O professor da escola argentina ensina português como língua estrangeira há cerca de uma década. Ele é falante nativo de espanhol e sempre que possível vem ao Brasil para aprimorar seu português.

A escola brasileira pertence a um instituto federal de educação e tecnologia na cidade de Gaspar, localizada no Vale do Itajaí em Santa Catarina, Brasil. A região é conhecida também como Vale Europeu por abrigar forte colonização alemã e italiana nos séculos XVIII, XIX e XX e importante polo industrial na área do vestuário e automação.

A escola atende os seguintes eixos formativos: educação, informática, vestuário, química e de gestão

de empresas. Os cursos são oferecidos na modalidade presencial (ampla maioria) é alguns a distância. Os níveis são técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao ensino médio, graduação, cursos de curta duração e pós-graduação.

Os alunos brasileiros que fizeram parte da atividade são do curso de informática integrado ao ensino médio. Isso quer dizer que eles fazem a etapa do ensino médio juntamente com uma formação técnica. Os alunos eram da quarta fase do curso, com média de idade de 16 anos e, ao contrário da escola argentina, todos ainda eram menores de idade conforme a legislação brasileira.

A professora que propôs a atividade, autora desse texto, é professora efetiva dessa escola e dá aula de espanhol desde 2013. É brasileira, mas já viveu na Argentina.

O espanhol, assim como o inglês, é presente na grade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Química e Informática da primeira a quarta fase. Vejamos no próximo item o que esses alunos relataram e sugeriram da atividade proposta.

O que disseram os alunos?

A atividade proposta orientou os professores a repensar na proposta embora o objetivo geral tenha sido conquistado: oportunizar contato entre estudantes brasileiros e argentinos, de forma mediada, através do WhatsApp, para praticar espanhol e português.

Para registrar a opinião dos envolvidos, sugeriu-se a colaboração a través de um questionário com perguntas simples abertas e fechadas e que fosse fácil de responder. As perguntas foram: 1. De modo geral, você gostou da proposta do Projeto? 2. Você recomendaria essa atividade para outro grupo/turma? 3. Por que a recomendaria? 4. Como você avalia a sua participação na atividade? 5. Sugestões?

A seguir o relato dos participantes para algumas perguntas. Dos 39 alunos dos dois colégios, 15 responderam ao questionário. Todos autorizaram a divulgação ao aceitar respondê-los desde que suas identidades fossem preservadas. Como se trata de uma reflexão sobre uma atividade de ensino, não houve danos à integridade de nenhum dos envolvidos. As informações anexadas com os dados pessoais dos moderadores e professores estão propositadamente incompletas para preservar as identidades.

Figura 1 Portada do questionário que os alunos responderam sobre o projeto.

Sobre a pergunta, por que você recomendaria atividade ou o projeto? Obtivemos as seguintes respostas:

> "Por qué es una linda experiencia y muy buena para conocer el idioma y su cultura..."
> "Me gustó mucho este proyecto, nunca antes lo hice"
> "Es muy bueno, intercambiar palabras y aprender un nuevo idioma"
> "Para termos a oportunidade de conhecer novas culturas"
> "Porque seria melhor para eles aprender outra língua"
> "Porque permite aprender la realidad de los chicos de otro lugar".
> "Gostei muito pois conheci uma realidade e uma cultura diferente. E ajudou muito meu espanhol".
> "Melhora a comunicação da língua com outra cultura e aprender muito mais"
> "Aprendi muito sobre outra com cultura"
> "A interação foi muito legal"
> "La recomendaría porque realmente nos ayudó a mí y a mis compañeros a esforzarnos e interesarnos más en la materia y el idioma portugués".
> "Por que foi legal falar em espanhol"
> "É uma atividade muito interessante, além de entrar em contato com pessoas de outro país, você aprende sobre diferentes culturas".

As respostas acima colocadas ratificam o que foi comentado ao longo do texto sobre o fato de oportunizar a língua em uso e conhecer novas culturas e pessoas. Sobre algumas sugestões, os alunos nos deram respostas bem interessantes e que de alguma forma coincidiu com o que os professores já haviam conversado.

> "Comenzar antes del tercer trimestre".
> "Leer/trabajar un texto en común".
> "Realizar un video en vivo".
> "Crear un espacio para enseñarnos a hablar, corregirnos, etc".
> "Fazer no começo do semestre e cobrar mais participação da turma bjoo adorei o trabalho continuem"
> "A atividade poderia ser realizada no começo do semestre, pois a dedicação e o tempo disponível seriam maiores, consequentemente os resultados do projeto seriam mais satisfatórios"

A sugestão que mais refletiu no trabalho foi com relação ao tempo. Fazer projetos que envolvem grande quantidade de pessoas requer um tempo precioso não só no planejamento como também no retorno aos participantes. No caso do WhatsApp, por ser uma ferramenta síncrona, é de se esperar que os participantes queiram respostas rápidas e sucintas. Sobre atividades síncronas em vídeo, ao vivo, por conferência é importante ressaltar que estava no planejamento chamar as turmas, ao vivo, para socializarem em sala de aula. Não aconteceu porque os horários das aulas não coincidiram, uma vez mais.

Sobre trabalhar um texto em comum, os professores discordaram em certa parte porque o propósito não era partir de um gênero de texto, mas sim se apropriar da própria linguagem que o WhatsApp é ou dispõe.

E a questão de correção foi esclarecida com as turmas, na medida que aconteciam as conversas. O intuito não era partir do erro para os aspectos formais da língua, mas garantir a língua em uso. Houve, por exemplo, o uso de tradutor automático para realizar uma conversa. Mas, conforme o relato da aluna brasileira, a estratégia adotada por ela se tornou inviável porque na mudança de tela do celular se perdia o tom da conversa. Assim, ela preferiu mesclar português e espanhol do nível que estava para haver fluidez. Segundo a aluna, isso permitiu inclusive que o aluno argentino com quem ela estava conversando corrigisse e desse dicas. A seguir mais algumas observações linguísticas a respeito do projeto.

Futuras ações

Como recomendação para o projeto em uma ação futura, fica o de obter mais atenção ou de registrar de forma simples os aspectos gramaticais e de vocabulário, tão valorizados pelos alunos iniciantes de um idioma. Notamos que deixá-los muito soltos ou usar tradutores automáticos sem uso consciente dos mesmos não é produtivo.

Sobre os demais aspectos, nós professores também ratificamos que a atividade com uma rede social, ou neste caso com o uso do WhatsApp, precisa ter claros os seguintes aspectos que cabem como sugestão no planejamento

a) Compartilhar aspectos culturais pontuais. Em nosso caso foi o que abrangeria o entorno da escola
b) Estabelecer o que é a língua em uso para os professores primeiro, para que estes possam orientar coerentemente os estudantes;
c) Utilizar-se de estratégias de leitura e de alfabetização digital para ajudar os estudantes nas situações inesperadas;
d) Agir para o aumento da motivação e para a resolução de problemas;
e) Oferecer retorno durante e depois das aulas;
f) Socializar a atividade com toda a turma para observar meandros, impactos e sugestões.

Considerações finais

O resultado mostrou aos professores e alunos envolvidos que a ferramenta WhatsApp, embora traga algumas limitações éticas e didáticas, pode ser adaptada aos propósitos curriculares e ser uma incentivadora no desenvolvimento das competências linguísticas, entre elas a produção escrita e oral.

O WhatsApp está presente nas escolas, mas como ferramenta de comunicação. É muito utilizada por alunos e professores para recordar compromissos, compartilhar conteúdos e entreter. Por esta razão ele não é uma ferramenta própria de ensino.

A ideia desse texto foi apresentar uma possibilidade de uso de um recurso tecnológico na aula de espanhol como língua estrangeira/adicional e incentivar os alunos na produção oral e escrita. Como se trata de alunos de cursos técnicos provindos de escolas públicas, nem sempre eles têm a oportunidade de usar o idioma em situações reais já que os materiais didáticos trazem uma situação hipotética.

O projeto *Hola!Oie* que integrou estudantes de cursos técnicos no Brasil e na Argentina, promoveu o uso real da língua de aprendizagem e deu sugestões de como o projeto pode ser viável para ações futuras. Como primeiro experimento, houve alcance dos objetivos, inclusive o de desenvolver o letramento. Houve também o desenvolvimento da competência linguística, pela próprio teor da atividade, a interação docente-estudante e estudante-estudante, a colaboração, a possibilidade de estabelecer parcerias entre intituições e o mais importante, a promoção do protagonismo discente.

Referências

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. *Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Ed: Pontes, 2016

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@a Conect@d@*: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

Agradecimentos

Agradeço imensamente pela parceria do Professor José Esteban Choque (La Cocha) de Tucumán na Argentina, aos alunos e alunas do curso de Turismo de La Cocha da última fase, aos alunos e alunas do curso técnico em Informática – 4 ª Fase do Instituto Federal de Gaspar e aos colegas da Formação Geral e Núcleo Pedagógico desse mesmo instituto pelo apoio constante.

Anexo

Anexo 1 – Fragmentos da conversa por Whatsapp da respectiva atividade

27/11/17, 17:26- Luizianesc : Nem todos falam kkkk
27/11/17, 17:27 - José Esteban: Acho q aqui seria um "Qué pasa?", rsrsrs. Mas os jovens podem determinar e nos atualizar sobre o como se fala.
27/11/17, 17:27 - José Esteban : Rsrsrsrs
27/11/17, 17:27 - Luizianesc : @554790000000 o Ze é o professor deles
27/11/17, 17:27 - Luizianesc : Sim, eu vou aprender muito kkkk
27/11/17, 17:28 - Luizianesc : Eterno aprendizaje
27/11/17, 17:28 - José Esteban : É mesmo!
27/11/17, 17:28 - José Esteban : (Emoji de agradecimento)😄😄😄
27/11/17, 17:29 - Luizianesc : Vamos la...vc disse que nem todos gravaram...cierto?
27/11/17, 17:29 - José Esteban : Certo, mas estão fazendo os vídeos.
27/11/17, 17:30 - José Esteban : E eu ainda não fiz os meus vídeos, rsrsrsrs. Mas não diga nada.
27/11/17, 17:31 - Luizianesc : Mañana los míos van a tener la segunda parte de la prueba. Pienso que mientras la terminen @554792000000 puede añadir los contactos...durante la clase bajo mi supervision
27/11/17, 17:31 - Luizianesc : Como vamos a tener tan solo una clase todo va a ser muy rápido acá ellos pueden interactuar con los vídeos
27/11/17, 17:31 - José Esteban : Lu, e eu já posso ir acrescentando ou não?
27/11/17, 17:32 - José Esteban : Acrescentando os nomes.
27/11/17, 17:32 - José Esteban : *dos alunos
27/11/17, 17:32 - Luizianesc : Sí, claro. Pero si podés mañana....
27/11/17, 17:32 - Luizianesc : Los míos son muy ansiosos
27/11/17, 17:32 - José Esteban : Rsrsrsrs
27/11/17, 17:33 - José Esteban : Os meus também.
27/11/17, 17:33 - José Esteban : Qual a função do Pedro?
27/11/17, 17:33 - Luizianesc : Moderar el grupo en nuestra ausencia
27/11/17, 17:34 - José Esteban : Ahh, rsrsrs

27/11/17, 17:34 - José Esteban : Pronto!
27/11/17, 17:34 - Luizianesc : Virtual...denunciar, organizar y/o estimular que pasen los videos e interactuen entre ellos
27/11/17, 17:35 - José Esteban : Posso acrescentar um outro Pedro? A versão argentina. Poderá fazer o mesmo, moderar.
27/11/17, 17:35 - Luizianesc : Dale!
27/11/17, 17:35 - Luizianesc : Pedro y Pedrão. Perfecto
27/11/17, 17:35 - José Esteban : A duração deste grupo?
27/11/17, 17:35 - José Esteban : Duas semanas?
27/11/17, 17:36 - José Esteban : Ou pode ficar até final do ano?
27/11/17, 17:36 - Luizianesc : Sí. Te digo que sería bueno mañana porque me gustaría hablar con ellos
27/11/17, 17:37 - José Esteban : Sim, amanhã está bem.
27/11/17, 17:37 - Luizianesc : Puede que uno no quiera o no pueda y no podemos obligar a nadie
27/11/17, 17:37 - Luizianesc : Le daremos otra opción
27/11/17, 17:37 - Luizianesc : Por si acaso
27/11/17, 17:38 - José Esteban : Pronto, acho muito bom isso.
27/11/17, 17:38 - Luizianesc : Te digo que mis chicos son muy unidos y buena onda
27/11/17, 17:38 - Luizianesc : Legal?
27/11/17, 17:38 - Luizianesc : Legais?
27/11/17, 17:38 - José Esteban : Os meus... mais ou menos, mas são bonzinhos.
27/11/17, 17:38 - Luizianesc : Como dicen en Tucumán?
27/11/17, 17:38 - Luizianesc : Jajajajaja
27/11/17, 17:39 - Luizianesc : Que paúra (como dicen los italianos)
27/11/17, 17:40 - José Esteban : Uy! A quién le preguntas vos! 😟
En mi tiempo era "piola" , "repiola"... Ahora no sé.
27/11/17, 17:40 - Luizianesc : Jajaja. Nooooo
27/11/17, 17:41 - Luizianesc : Actualizate, Ze
27/11/17, 17:41 - José Esteban : Un término del noroeste argentino es "churo". Ej. Luiziane es re chura (buena gente)
27/11/17, 17:41 - José Esteban : (Emojis sorridente) 😊😊😊😊
27/11/17, 17:41 - Luizianesc : Hummm. Mira qué interesante! Cool
27/11/17, 17:42 - Luizianesc : Velho 😂
27/11/17, 17:42 - José Esteban : Nooo, aquí no se dice Cool.
27/11/17, 17:42 - Luizianesc : Yo sé, muy extranjero.... en Caribe dicen
27/11/17, 17:43 - José Esteban : Sí, jiji
27/11/17, 17:43 - José Esteban : Antes también decíamos... Luiziane es copada.
27/11/17, 17:44 - Luizianesc : Yo soy la vieja igual @554792000000 va a decir cómo es....quizás "gente boa"
27/11/17, 17:44 - Luizianesc : Siii...me lembro...ja vi em textos
27/11/17, 17:44 - José Esteban : (Emoji)😊😊😊😁👉
27/11/17, 17:45 - Luizianesc : Www.jergasdehablahispana.org
27/11/17, 17:45 - Luizianesc : Está desactualizado...pero sirve
27/11/17, 17:47 - José Esteban : (Emoji de agradecimento)👉👉👉👉
27/11/17, 17:47 - Luizianesc : Bueno, tengo que irme. Vou pegar o meu Pedrinho na escolinha. Aqui ja está

Pedrão e ligo mais voce inclui o Pedro argentino. Blz?
27/11/17, 17:48 - José Esteban : (Emoji de concordância)👈☺️👈
27/11/17, 17:48 - Luizianesc : Hasta pronto
27/11/17, 17:48 - José Esteban : Vou incluí-lo em breve.
27/11/17, 17:48 - José Esteban: Hasta pronto, amiga!
27/11/17, 18:05 - José Esteban adicionou +54 9 38600000000
27/11/17, 18:06 - José Esteban : Oi Pedro!
27/11/17, 18:07 - +54 9 386000000000: Oi professor tudo bem. ?
27/11/17, 18:07 - José Esteban : Oi Pedro argentino!
27/11/17, 18:07 - José Esteban : Tudo bem! ☺️
27/11/17, 18:08 - Pedrão IFSC: 2 Pedros então kkk
27/11/17, 18:08 - Pedrão IFSC: Prazer
27/11/17, 18:08 - José Esteban : Aquí serás moderador junto a otro muchacho qué se llama Pedro también. Ambos serán nuestros moderadores.
27/11/17, 18:08 - José Esteban : 😊(Emoji)👈👈
27/11/17, 18:09 - Pedrão IFSC: 😄😄(Emoji)
27/11/17, 18:09 - José Esteban : Muito prazer, Pedro brasileño!
27/11/17, 18:09 - Pedrão IFSC: Muito prazer José ☺️
27/11/17, 18:10 - +54 9 38600000000: Muito praze pedro
27/11/17, 18:10 - +54 9 38600000000: Meu sobrenome é cordoba
27/11/17, 18:10 - Pedrão IFSC: O meu é pamplona
27/11/17, 18:11 - Pedrão IFSC: Se quiser me chamar assim atendo também
27/11/17, 18:11 - José Esteban : 👈☺️(EMOJI)
27/11/17, 18:11 - Pedrão IFSC: Sou descendentes do pessoal aí de pamplona
27/11/17, 18:12 - Pedrão IFSC: Meus tataravós vieram daí
27/11/17, 18:12 - José Esteban : Nossa! Qué bueno.
27/11/17, 18:12 - José Esteban : Pamplona- España.
27/11/17, 18:13 - Pedrão IFSC: Si
27/11/17, 18:14 - José Esteban : E o sobrenome do nosso Pedro é Cordoba, que também é uma cidade espanhola.
27/11/17, 18:14 - Pedrão IFSC: Que legal
27/11/17, 18:14 - José Esteban : 😀👈(Emoji)
27/11/17, 18:14 - Pedrão IFSC: 😄😄(Emoji)
27/11/17, 18:14 - José Esteban : Dois Pedros da Espanha.
27/11/17, 18:16 - +54 9 386000000000: Asi es soy desendiente de españa tambien
27/11/17, 18:16 - José Esteban : 😀(Emoji sorridente)👈
27/11/17, 18:16 - Luizianesc : Eeee. Sí hay Córdova y Córdoba. España, Argentina y Colombia
27/11/17, 18:17 - José Esteban : Para mim vão ser o "Pedro brasileiro" e o "Pedro argentino"
27/11/17, 18:18 - Luizianesc : Mi pequeñito hijo es Pedro da Silva....muy brasileño 😂
27/11/17, 18:18 - Luizianesc : Siiii
27/11/17, 18:18 - Luizianesc : Mucho gusto Pedro Córdoba, soy la profesora Luiziane

REARRANJOS CURRICULARES: A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA ESPANHOLA

16

Maria Francisca da Silva
UFMA

Considerações para Início de Conversa

A discussão sobre o processo de formação docente, para atuar no ensino de espanhol língua estrangeira, é tema constante nas produções acadêmicas dos últimos anos, como destaque apontamos Fernández (2005), Sedycias (2005), Paraquett (2006), Freitas (2007, 2008, 2010), Silva (2017). Aqui nos debruçaremos sobre a formação de professores de espanhol no curso de Licenciatura Interdisciplinar de Linguagens e Códigos, em andamento na Universidade Federal do Maranhão (doravante LLC UFMA).

No intuito de dar conta de tal contexto, organizamos nosso trabalho inicialmente, situando o leitor sobre como os documentos oficiais legitimam a formação docente, no âmbito das licenciaturas interdisciplinares. Em seguida, discorremos brevemente sobre os conceitos de Linguística Aplicada (LA), a partir de Moita Lopes (2009), a abordagem sobre currículo de Silva (2015) e Lopes e Macedo (2013) e de Análise do Discurso de bases bakhtinianas. Por fim, analisamos alguns aspectos referentes ao Projeto Político Pedagógico do Curso (2013), com ênfase nas ementas e nos discursos dos licenciandos sobre tal formação.

A partir da reflexão sobre os conceitos tratados pelos pressupostos teóricos descritos anteriormente, esperamos responder ao seguinte problema desta comunicação: considerando a formação acadêmica como um processo de mobilização de disciplinas de estudos literários e linguísticos, como se configura a formação dos licenciandos de linguagens e códigos, levando em conta os vários componentes que compõe esse desenho curricular?

A pesquisa, que desenvolvemos, fez parte do doutoramento em Letras Neolatinas/ UFRJ, em que nos debruçamos sobre os aspectos relativos ao letramento acadêmico advindo desta formação, possibilitando mensurar categorias analíticas que destacam, principalmente, a inscrição dos licenciandos na hetorogeneidade de vozes (BAKHTIN,1997;2014). que compõe a formação de base interdisciplinar.

O Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos: um passeio histórico recente

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) situada na região do Baixo Parnaíba, na cidade de São Bernardo-MA, possui um Campus de Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Ciências Naturais, atualmente, integrou o Curso de Bacharel em Turismo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2010), o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos da UFMA tinha uma proposta de formação interdisciplinar de docentes da área de Linguagens e Códigos, distribuídos pelos componentes curriculares (Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música) para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e de Música e Língua Portuguesa para atuarem no Ensino Médio, em formação específica, sendo estes últimos, os cadastrados no E-MEC. (SILVA, 2017, p. 47)

O projeto de licenciatura interdisciplinar, segundo suas diretrizes, sinaliza para diferentes olhares, principalmente no intuito de compor novo rearranjo curricular para formação docente, assim a formação docente pressupõe a necessidade do princípio multidisciplinar nas áreas de linguagens, o que se alinha com a ideia de formação interdisciplinar em linguagens, proposto no PPP do curso de LLC (2010). A linha de argumentação do PPP sugere que esses espaços interdisciplinares de formação ganhem identidades específicas para a prática pedagógica, considerando um perfil de docente que transite da especificidade para a generalidade de sua área (componente curricular), integrando os conhecimentos epistêmicos e práticos (PPP de LLC, 2010).

Os cursos de Licenciaturas Interdisciplinares se organizam como uma das muitas ações imediatistas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tal programa já pressupõe um direcionamento das ações públicas para atender interesses educacionais que nem sempre dão conta da realidade e do contexto de atuação acadêmica. Segundo Silva (2017, p.48), há um discurso de redução da carga horária/disciplinas, em função de uma necessidade de inserção desses sujeitos no mercado do trabalho, o que sinaliza citando Gentili e Silva (2015) a posição neoliberal da educação no Brasil. Nessa linha de argumentação, Silva (2017, p.48), defende que esta ênfase numa formação mais restrita pelas Licenciaturas Interdisciplinares repercute no futuro professor que fará um processo de letramento mais empobrecido teoricamente e didaticamente. O que possibilita pensar se esse professor estará de fato preparado com menos tempo de formação, em função de uma abordagem dita interdisciplinar.

Em se tratando do perfil desse modelo de licenciatura, Silva (2017, p. 49) constata que torna-se problemático, quando se pensa uma formação interdisciplinar que dá conta de cinco componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes e Música) para atuação docente, em comparação com uma formação de licenciatura em um dos componentes especificamente – como no caso do Espanhol. Argumenta que surgem duas situações possíveis: primeiramente, por não aprofundar os conteúdos das áreas, no qual o licenciando tem uma visão superficial de cada área, ficando o foco central no último ano entre a habilitação de Língua Portuguesa e Música; o próprio currículo do curso que, em linhas gerais, não apresenta essa integração entre as áreas, o que traduz no estágio que se torna disciplinar e não interdisciplinar como prever a formação; por fim, cabe questionarmos se esse novo perfil multidisciplinar estaria adequado a concursos públicos, pois não configura uma área específica que costuma ser solicitada via Edital.

O curso possuía uma carga horária de 3.680 horas, a ser cursado em 4(quatro) anos, sendo distribuídos nos componentes curriculares(Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes e Música). Deste total, somente a quantidade de 240 (duzentas e quarenta) horas de carga horária era referente à aprendizagem de língua espanhola propriamente dita, o que sinalizava a necessidade de se repensar, no que tange a outros aspectos como estudos linguísticos (com 180 horas) e literários (somente 60 horas). Acrescenta-se uma disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola também com 60 horas o que totaliza 300(trezentas) horas de formação para atuar como docente de língua Espanhola no Ensino fundamental de 6º ao 9º anos.

Apresentado o curso em análise, passo a discorrer sobre alguns dos conceitos relevantes que exploramos, para análise dos dados coletados.

Uma Prosa Sobre Conceitos Teóricos Relevantes

A necessidade de um referencial, que desse bases ao contexto da formação na licenciatura interdisciplinar, possibilitou nos debruçamos sobre temáticas como Linguística Aplicada (LA), a abordagem sobre currículo e de Análise do Discurso, o qual passamos a discorrer, neste item.

Pautamos-nos na concepção de Linguística Aplicada (LA), a partir de Moita Lopes (2009), por constitui-se de a LA se constituiu de área produtora de conhecimento. Sendo produtora de conhecimento, aborda questões sobre as práticas de uso da linguagem, quer relativas ao ensino/aprendizagem de línguas ou outras situações de uso com foco mais recentes advindos das demandas sociais. A contribuição para esta pesquisa encontra-se no fato de analisarmos o contexto de formação dos licenciandos de Linguagens.

Em linhas gerais, partimos de um contexto de formação interdisciplinar para compreender os aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Confirmamos assim, o disposto por Moita Lopes (2009, p.19), no qual afirma que o objeto de investigação da (LA) é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.

Em se tratando da abordagem sobre currículo, nos orientamos nos estudos de Silva (2015) e Lopes e Macedo (2013), que afirmam a intervenção social nos estudos sobre a noção de currículo, pois tais conceitos foram se moldando conforme as necessidades educacionais e os contextos sociais de aplicação de tal concepção. Desenvolvem o argumento de que o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, que se dá em múltiplos momentos e espaços, portanto, uma prática institucionalizada, discursiva e que emana relações de poder. Essa produção de significações e sentidos, quando pensamos a constituição de um currículo universitário implica questões como a relevância dos campos de conhecimentos imbricados na quebra de forças entre áreas do conhecimento, ou como analisamos aqui, nos vários componentes que formam a licenciatura interdisciplinar.

Para ampliar as discussões sobre os documentos e os discursos dos licenciandos, partimos das concepções de Análise do Discurso de bases bakhtinianas. Tal escolha se deu, em função tanto da pesquisa que abordava letramento acadêmico quanto pela necessidade de conceitos como responsividade, dialogismo e polifonia.

Sobre responsividade, entendemos que o conceito de ato ou ação responsável traz em sua constituição a ideia de plano unitário singular para adquirir a dupla responsabilidade tanto pelo conteúdo (responsabilidade especial) como pelo ser (responsabilidade moral) (BAKHTIN, 1993, p.20). Nessa linha de argumentação, há uma carga de responsividade desde a elaboração da proposta pedagógica do curso interdisciplinar até sua execução de fato. Entre esses dois espaços há diversas nuanças que possibilitam ou não a efetivação de uma aprendizagem formativa em língua espanhola.

Por sequência, a concepção de dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, parte do princípio dialógico como elemento fundante da linguagem. Assim, é considerado um princípio constitutivo e intrínseco da comunicação verbal. Esse processo dialógico da linguagem direciona para uma dupla inscrição do sujeito que se acrescentam: o primeiro, da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, isso ocorre no espaço do texto; e, o segundo o da intertextualidade no interior do discurso, pois remete a outros textos e experiências já vividas. Tais processos podem ser analisados tanto nas ementas quanto nos discursos dos licenciados, pois tem na materialidade do texto, uma tessitura polifônica, elaborada por fios dialógicos de vozes que disputam entre si, se adicionam ou replicam mutuamente.

A seguir, faremos uma breve análise com algumas das inquietações postas pelo PPP do curso de Linguagens quanto pelos discursos dos licenciandos.

Análises Pertinentes: o que dizem os Documentos e os discursos dos licenciandos

Abordamos aqui, aspectos referentes à coleta dos dados quanto à análise propriamente dita. No aspecto de metodologia, realizamos uma análise documental das ementas do curso, assim como, foi necessário consultar o PPP de outro curso da UFMA.

Em se tratando das ementas que traduzem as proposições das disciplinas de formação em Língua Espanhola, observamos inicialmente que foram transpostas diretamente do PPP do Curso de Letra/Espanhol da UFMA, campus Bacanga. A recorrência ao documento das ementas se refere tanto à nomenclatura das disciplinas quanto às indicações de referências básicas e complementares. Há uma repetição dessas referências sem que houvesse reflexão da aplicabilidade de tais indicações para o desempenho das habilidades a que se propõe na ementa. Destaco a aplicabilidade do ato de responsividade (BAKHTIN, 1993, p.20) tanto da elaboração quanto da execução do currículo materializado nas ementas, o que marca a importância de pesquisas pelo viés da LA (MOITA LOPES,2009), para desvelar tais relações e nuanças do discurso como interação social e do dizer sobre a tarefa de formar docentes.

Um dos exemplos, desta transposição ocorreu com a disciplina intitulada "Interação Comunicativa". Ao observarmos a ementa, verificamos que o objetivo sinaliza para o desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ouvir, escutar, escrever), com prioridade para compreensão auditiva e a expressão oral, por meio de uma tipologia de amostras da língua que inclua textos dialogados e descritivos, para o primeiro período. A diferença do segundo período é que ocorrerá por meio de uma tipologia de amostras da língua que inclua textos dialogados e narrativos. Não se explicita o que se entende por textos dialogados nem como seria desenvolvido pelo docente em termos de referencial teórico que dê subsídios para o tratamento dessa temática. O que já possibilita inferências sobre o entendimento do que se toma conceitualmente por dialogado e como isso auxilia na formação docente na licenciatura.

A ementa não possibilita afirmar sobre o conceito de língua que subsidia a proposta, nem em relação à língua como interação ou como comunicação. A língua como interação constitui um processo que se realiza através da interação verbal social dos locutores, a linguagem como produto histórico-social, marcado pelas relações interpessoais. Porém, se tomarmos a linguagem como instrumento de comunicação, observamos a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Isso implica que é necessário que os envolvidos no ato comunicativo manipulem os sinais do código de forma comum, preestabelecida para que haja a comunicação.

Essa proposta é fundamentada através de um referencial teórico de cunho linguístico, o qual a ênfase recai em exercícios de oralidade e compreensão auditiva. A bibliografia é exclusivamente de editoras espanholas, além de não possuir nenhuma referência a trabalhos e pesquisas publicadas no Brasil sobre o Ensino do Espanhol. Tal posicionamento parece sugerir uma predisposição a considerar as fontes espanholas como mais legitimadas para dar apoio teórico e desconsiderar a tradição brasileira de pesquisas sobre o tema.

Nestes termos, percebemos um currículo que não conversa com as atuais demandas do ensino do Espanhol no Brasil como as seguintes questões: das variedades linguísticas; a política linguística; a tomada de consciência a partir de pesquisas e livros publicados sobre a aprendizagem de espanhol por brasileiros; o que descaracteriza as finalidades de formação propostas nas diretrizes do PPP do Curso.

Acreditamos que não há uma neutralidade (MOREIRA; TADEU, 2013) de concepção de uma proposição curricular específica do Curso de Letras /Espanhol da UFMA para um curso de abordagem interdisciplinar. Há um discurso de qualidade e formação docente no PPP que não se efetiva enquanto proposta curricular, no

qual entendemos a visão reducionista do fazer didático da academia em detrimento dos reais resultados que tal escolha curricular trará para os licenciandos formados nessa estrutura curricular. Cabe retomar o disposto por Lopes (2007), quando afirmar que os discursos nos documentos oficiais tratam de um currículo interdisciplinar, porém incorporam um discurso marcado pela valorização dos conteúdos e da estrutura disciplinar, tradicionalmente valorizado na Educação.

Outro aspecto da metodologia foi à entrevista com os licenciando. O modelo da entrevista semiestruturada com base em Daher (1998, 2004), que na explicitação do dispositivo de realização de entrevistas, prevê o estabelecimento de objetivos, problemas, hipóteses e, finalmente, perguntas a serem efetivamente dirigidas ao entrevistado. O critério utilizado foi alguns licenciandos do último período, referente à turma 2012, que participaram de uma entrevista (o recorte foram de três licenciandos analisados denominados de L1,L2,L3) , como destacamos a seguir, alguns desses excertos.

A questão posta sinalizava para as imagens sobre a formação interdisciplinar, com ênfase no processo de articulação entre os saberes dos componentes curriculares que compõe o curso. Analisamos, a partir dos excertos, que os licenciandos têm dificuldade para responder a questão, e tal dificuldade pode ser representada pelo silêncio ou pela saída do foco da pergunta, como constatamos a seguir:

> *Entrevistador: você percebe alguma articulação entre os saberes adquiridos nas aulas de língua espanhola e as demais disciplinas de sua formação interdisciplinar?de que maneira isso ocorre nas áreas?*
> *L2:sim porque são áreas afins elas se interligam por serem linguagens uma vai ta complementando a outra*

Faremos a análise dos excertos de L1 e L2, por mostrarem inicialmente uma similaridade de posicionamentos. O licenciando L1 fica em silêncio e não responde a questão, o que sinaliza dificuldade de definição do viés interdisciplinar que o curso afirma existir entre os componentes da formação em seu PPP. Cotejamos com Orlandi (2008, p.129) ao afirmar que “o silêncio não fala, ele significa”, que nesse contexto demonstra a fragilidade de entendimento real do que é teoricamente solicitado via PPP do curso e o que efetivamente tem como prática de formação durante a licenciatura.

Assim como L1, L2 também tem dificuldade para responder, já que pede que repita a questão. Afirma, num segundo momento, que o viés interdisciplinar se fundamenta na interligação entre os componentes por serem da área de linguagem e se complementarem. Tal posição não dá conta do que seria considerado interdisciplinar no curso, já que cada componente traria contribuição teórica e metodológica de pesquisa em sua área específica, através de planejamento coletivo, intersubjetividade dos envolvidos e trabalho integrado possibilitaria o desenvolvimento de projetos de aprendizagens que incorporassem tais conceitos. Essa postura conferiria aos licenciandos uma imagem do interdisciplinar como elemento integrador e possível de ser desenvolvido na rede de Ensino Básico.

Nesse contexto, inferimos que a vivencia da integração dos cinco componentes é que seria o laboratório de experimentação da interdisciplinaridade em formação docente, aliando teoria, metodologia e prática de atuação docente integrada na área de linguagens. O que daria uma dimensão do viés interdisciplinar do curso para os licenciandos, que não conseguem argumentar com propriedade sobre o tema.

O licenciando L3 relata a imagem que tem sobre a postura de cada professor do curso, com destaque para a singularidade dada no sentido de resolver o conteúdo da área especifica sem a preocupação com as demais áreas de formação. Essa constatação é visível no excerto abaixo:

> *L3: então eu observo como eu já falei muito essa questão de cada professor estar tentando resolver a sua situação dentro daquela, é, disciplina mas no sentindo de espanhol é, o que que acontece, a gente vê, viu firmeza, postura, é, voltada na,nesse entendimento nessa [como que chama],nessa nesse aprendizado ... e:*

Considerando o olhar do licenciando sobre o professor de espanhol, não foi esclarecido o que entende por "a gente vê, viu firmeza, postura".Podemos sugerir que o licenciando parece assumir a posição de articulador dos saberes de modo interdisciplinar com as demais áreas do currículo do curso. Porém, isso não configura ainda uma visão de interdisciplinaridade que demonstre entendimento das reais ações que tal contexto pode possibilitar.

Verificamos que nenhum dos licenciandos argumentou sobre como ocorre o processo de articulação interdisciplinar, o que refuta a hipótese de que os licenciandos percebem uma articulação entre a área da Língua Espanhola e sua vertente interdisciplinar. Confirmamos aqui Encaminhamo-nos agora, para as breves considerações.

Diante da análise, verificamos as discursividades que permeiam a formação interdisciplinar, assim como as vozes que ora orientam ora deixam um vazio de concepção necessária a formação docente em língua espanhola.

Considerações Pertinentes

Propomos-nos nesta comunicação trazer uma realidade acadêmica em franca expansão, as licenciaturas e bacharelados interdisciplinares o que sinaliza reflexões sobre como o letramento acadêmico advindo dessa formação possibilita uma inscrição na produção científica do país e na formação de alunos na rede de Educação Básica.

Partimos do pressuposto de que o PPP do curso define como objetivo que o licenciando vivencie uma formação sólida que os habilitem a atuar interdisciplinarmente em outras áreas, porém como vimos, isso não se materializa enquanto encaminhamento didático-pedagógico.

Deduzimos, a partir do cotejo realizado do PPP através das ementas, que não há uma articulação entre as áreas do saber que propiciem uma integração interdisciplinar, nem uma ampla possibilidade de formação teórico e cultural. Há, portanto, um descompasso entre o PPP do curso e a sua matriz curricular. Não há uma distribuição de dados na ementa analisada, de modo a compor um quadro teórico que acompanhe o processo de inserção na prática didática, no qual integra conhecimentos culturais, linguísticos, literários e didáticos tanto clássicos quanto específicos da formação em certa medida nos períodos de formação, o que amplia a formação do futuro docente. Porém, não se observa como isso se materializa discursivamente através do PPP do curso e seus documentos constitutivos como as ementas.

Outro destaque se refere à organização e abertura de novos cursos de formação em Língua Espanhola com essa mesma base curricular e epistemológica de curso regular, como no Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos, sem que questionamentos sejam levantados e analisados a luz de teóricos que sinalizem para uma formação universitária com qualidade em seus resultados, o que poderá refletir diretamente nos resultados da Educação Básica.

Considerando que os sujeitos pesquisados são licenciandos em estágio final do curso, se percebe a fragilidade da formação nessa estrutura interdisciplinar. Consideramos a necessidade de reformulação dos conteúdos que compõem a formação interdisciplinar, tanto na perspectiva teórica quanto prática, para que de fato sejam percebidas as dificuldades dos licenciandos e o alinhamento de ações que contribuam para uma formação com melhores resultados em relação ao letramento acadêmico, como o que já se encontra em andamento desde 2016, após avaliação do MEC.

Percebemos um *continuum* que inicia desde a formulação do PPP de Letras/Espanhol da UFMA, enquanto curso regular, sua transposição curricular para o PPP do curso de LLC, sem que se discutissem as reais necessidades de formação no componente de espanhol, no intuito de que fossem oferecidas as bases para atuação desse profissional na Educação Básica.

Nessa linha de argumentação, constatamos que as discursividades dos licenciandos em seus discursos demonstram a fragilidade na formação a partir dos rearranjos curriculares que não levam em consideração como se materializa uma formação de cunho interdisciplinar, sem levar em consideração ainda aspectos como carga horária, ementas apropriadas, disposição dos docentes para o trabalho interdisciplinar.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

_____. (1920-1924). *Para uma filosofia do ato*. São Paulo. Trad.: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993. (inédito)

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad.: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos:Pedro& João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad.: M. Lahud, Y. Frateschi. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Espanhol*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.119-136.(Coleção Explorando o ensino)

CELADA. M. T. *O espanhol para o brasileiro*: uma língua singularmente estrangeira. Campinas: [s.n.],2002**.** Orientador: Eni Puccinelli Orlandi.Disponível em:<dlm.fflch.usp.br/...usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em:maio 2018.

DAHER, M. Del C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica.*The Especialist*, São Paulo, v. 19, n. esp., 1998. p. 287-303.

_____ et al. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>. Acesso em: 20 de maio 2018.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.).*O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. SãoPaulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

FREITAS, L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalhodo professor de espanhol em cursos de línguas*. Tese. UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro: 2010.(Doutorado em Letras Neolatinas)

FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. 17, 2007. p. 65-77.

_____. *Práctica de enseñanza de español 1*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2008.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, M. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA. P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Lingüísticos*. Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006. p. 115-146.

REUNI. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em:<portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.Acesso em: 12 jul. 2018.

SÃO BERNARDO. Disponível em:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=211060&search=maranhao|sao-bernardo|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 06 ago. 2018.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, M. F. *LETRAMENTO ACADÊMICO EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: O Contexto de um Curso em Licenciatura Interdisciplinar*. Tese de Doutorado, Programa Letras Neolatinas- UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

SOUSA, A. M. R. *Reforma de licenciaturas em Letras Português - Espanhol*: discursividade em disputa por sentido de formação. Dissertação.Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Humanas. Coordenadoria do Curso de Letras. *Projeto político pedagógico: Curso de Letras* .UFMA, São Luís, 2010.

_____. Coordenação do Curso de LLC. *PPP do Curso Interdisciplinar em Linguagens e Códigos em Língua Portuguesa.* São Bernardo-MA, 2013. Disponível em: <www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/gHvkYvar328UjL5.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

AS INTERCULTURALIDADES NOS LEVAM A CRÍTICA: OS SENTIDOS IMPREGNADOS NO ATO DE EDUCAR

17

Maria Luana Caminha Valois
UFPE

No es posible leer este trabajo con ojos comunes, ojos eurocéntrico cargados de herencias coloniales. Antes de empezar a leerlo, intente hacer un ejecicio, piense en cosas del tipo: El universo no tiene techo, ni suelo; Lugar de mujer es donde ella quiere estar; el individuo tiene derecho de estar donde quiera, pues los límites de frontera (los países) son un arreglo humano. Abre tu mente. No intente buscar acá un padrón. Estamos buscando romper con la hegemonización de las cosas, personas, lugares, pensamientos. En verdad, procuramos reflexionar sobre una nueva forma de hacer las cosas, mejor dicho, estamos incitando la búsqueda por nuevos caminos posible para convertir nuestra humanidad en un lugar más generoso con las distinciones, pues creemos en la posibilidad de un nuevo mundo. Por eso, no busque en las palabras acá grafadas el sentido convencional, te invito a cuestionar cada una de ellas, mirando sus polisemias, y, principalmente, abriendo su mente para romper tus prejuicios y para hacer una nueva lectura del mundo.

Para eso, llamamos a este dialogo el filósofo Confucio[1], que desde muchos siglos atrás, en China, escribió: "Donde hay educación, no hay distinción de clases". Así, desde esta afirmación es posible empezar nuestra reflexión, pues nuestro trabajo tiene como uno de sus principales objetivos, cuestionar las estructuras sociales impuestas desde la colonización para abrir espacio a una práctica educativa que provoque la reflexión. Para que las mentes sean libertas de los moldes y padrones puestos como naturales, proponemos la reflexión sobre un *modo otro* (WALSH, 2015, p. 20) de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir, que desafíe la naturalización de las imposiciones del poder hegemónico vigente. Lo que planteamos es, entonces, es empezar a repensar los modelos actuales de escuelas[2], apoyados en una epistemología en la que se fomenta la competitividad y que resulta en una concepción de escuela como espacio para encerrar y moldear mentes.

Por eso, es muy importante que a principio sean establecidos tres pilastras de un triángulo (esto sigue en todo el trabajo, vamos construyendo varios triángulos a lo largo de estas páginas), eso nos ayuda a comprender que todas las partes están colgadas entre si, pues los sólidos se van uniendo a lo largo del proceso educativo en combinaciones infinitas. Primero en relación al alumno, él es el centro del sistema educativo, le cabe ser activo en la construcción del conocimiento y debemos, como docentes, aprovechar eso de la mejor forma. A esta idea, se añade la afirmación de Freire (1996), cuando testifica que:

> El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar

1 Fue un pensador y filósofo chino (período de las Primaveras y Otoños), y su pensamiento subrayaba los procedimientos correctos en las relaciones sociales.

2 Escolarizando o mundo; Quando sinto que já sei y Educação proibida fueran documentários muy importantes para la formación de los escritos e todo este apartado.

> respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. (FREIRE, 1996, p. 34)

Concordamos con Freire (1996), vez que sus palabras expresan la importancia de la valoración de las especificidades de cada individuo presente en la clase, de igual modo puntuamos que la sala de clase es un ambiente heterogéneo, y a partir de tales distinciones se puede construir un aprendizaje que, de hecho, sea significativo para los pares envueltos en la construcción de una educación transformadora.

Siguiendo en la construcción de nuestro triangulo metodológico, vamos presentar el segundo pilar que nos sostiene, que es acerca del profesor. Así, planteamos que él no detiene el conocimiento pues "quien enseña, aprende al enseñar, y quien aprende, también enseña al aprender" (FREIRE, 1996 p. 12), de esta manera, nosotros le consideramos como un incentivador para alumbrar en la construcción de la comprensión a cerca de los contenidos ministrados. La figura del profesor tiene como meta desarrollar la capacidad de los estudiantes de reflexionar a respecto de los contenidos y superar estereotipos, como sigue afirmando Freire (1996):

> una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. (FREIRE, 1996, p. 18).

Tales asertivas nos auxilian a entender la práctica que acá se sugiere, *praxis* esta que versa sobre la oportunidad que el docente tiene de incentivar en sus estudiantes una comprensión critica de la sociedad y del mundo en el que está ubicado. Además de eso, explicitamos que el desarrollo de la criticidad en la sala de clase, permite a los pares de la enseñanza (profesor-alumno) cuestionaren lo que ideológicamente está puesto en nuestro medio social.

Y, finalmente, llegamos al tercero pilar, que es a respecto de la lengua. De esta forma, es importante aclarar que creemos que esta *imperfecta herramienta*[3] es algo fluido y que está siempre en cambio, por eso nadie la detiene o la domina. Igualmente nos afirma De Nardi (2007, p. 30), cuando cita: "Bakhtin trouxe para a cena dos estudos da linguagem o que ele chamou de língua viva". Basado en eso, no la trataremos desde una perspectiva instrumentalista ou referencial[4], pues: "língua representa, portanto, um processo de criação ininterrupto que se manifesta por meio de atos individuais de fala (DE NARDI, 2007, p. 30). Acá también dialogamos com Mignolo (1987), cuando afirma que:

> A letra fixa se independiza do discorrer oral conduzindo à pesquisa de novas estratégias discursivas. Também, uma vez que se independiza da voz, a letra se independiza de outras formas de expressão gráfica, configurando um domínio de interações em que o discurso não é prisioneiro do objeto em que se transmitem os signos. (MIGNOLO, 1987, p. 4).

O sea, consideramos, así como o autor, que la función principal de la lengua no es informativa o instrumentalista, en verdad, no pretendemos graduar la importancia de cada función, así, consideramos que la lengua, va más allá de todas las clasificaciones anteriormente mencionadas, pues, ellas trata de poner realmente

3 Terminologia utilizada por De Nardi (2007) em sua tese de doutorado

4 Es importante mencionar que la lengua tiene muchas funciones, entre ellas están: Connotativa, fática, metalingüística, emotiva, poética, entre otros. Por este motivo, no consideramos provechoso fijarnos en una perspectiva. Acá valoramos la importancia de todas para la efectividad de la comunicación. Así, vamos a reflexionar sobre las varias facetas que la lengua asume, para fines de enseñanza.

el individuo en un contexto social, histórico y cultural. Por eso, acá, se "abandona a ideia da supremacia do interior sobre o exterior e passa a pensar as condições reais da enunciação, intimamente ligadas à situação social" (DE NARDI, 2007, p. 30). Entendemos la lengua como algo no estático y una oportunidad de trabajo que se desarrolla colectivamente en una sociedade. Con eso, "pela palavra, o indivíduo se constrói em relação ao outro, o que pode ser entendido como a construção de um lugar em relação à coletividade de que é parte" (DE NARDI, 2007, p. 30), pues la lengua es el canal por donde transmitimos nuestras ideas a respecto del mundo y para el mismo.

Partiendo de esas tres pilastras (profesor – alumno – lengua), vamos a construir nuestras reflexiones, siempre haciendo relaciones de una de las puntas del triángulo con otros conceptos que son fundamentales para este trabajo, como es el caso de la perspectiva de la *interculturalidad crítica*[5], que más a delante vamos discutir y relacionar con los vértices, además de hacer un recorrido histórico para que el lector sepa de donde ha surgido la referida idea y como ella se desarrolló. Asimismo, al final del trabajo, después del apartado teórico que sostiene nuestra investigación, el lector tendrá la oportunidad de conocer una propuesta de unidad didáctica pensada a partir de las especificidades de esa perspectiva de la interculturalidad crítica. De eso modo, trataremos de alcanzar nuestro intento que es: además de promover una aproximación entre los alumnos, el profesor y la lengua; provocar reflexiones sociales profundas, de ambas las partes del sistema (dicente-docente), responsables por crear en el discurso de todos una inquietud, que precisa ser discutida, pues, muchas veces, puede ser en el curso el único espacio dónde el estudiante va a tener la oportunidad de hacerlo.

Por eso, reiteramos que es importante que el alumno reflexione con respecto a su relación con las demandas sociales y al contacto con otras culturas que por muchas veces crean en el individuo una angustia que se refleja en su manera de aprender y de relacionarse. A eso se agrega la responsabilidad de desarrollar en el alumno la criticidad planteada en los documentos que rigen la enseñanza de lenguas en Brasil (OCEM y PCN)[6], para que esté en la clase de manera reflexiva, relacionando el contenido con su realidad.

Para que eso ocurra y todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos propuestos, vamos a utilizar la literatura, las músicas y juegos didácticos como herramientas facilitadoras, pues entendemos que por medio de estos instrumentos es posible acercarse a la realidad de los estudiantes, tornar la clase un ambiente más agradable y atingir los más distintos perfiles de estudiantes. En la perspectiva de la que aquí partimos, puntuamos la importancia de poner el alumno en el centro de la clase, o sea, el estudiante va a ser el protagonista en todo lo propuesto en las clases. De esa manera, destacamos la importancia de la construcción del conocimiento a través del contacto y de la interacción entre individuos, además de la valoración de sus experiencias pasadas y del intercambio continuo de la clase con los acontecimientos del mundo.

En la década de 90, el mundo pudo ver crecer una nueva perspectiva, la *interculturalidad critica*. Mejor dicho, como una semilla, ella germinó, creció y su árbol nos pudo dejar ver sus frutos: el interés y la atención por la diversidad étnico-cultural. Así, como una de sus más activas pensadoras fomenta, sus objetivos serían:

---

5 El referido término va a ser presentado muchas veces a lo largo de este trabajo. De este modo, es necesario puntuar que siempre que él es mencionado, estamos haciendo referencia a la perspectiva defendida por Catherine E. Walsh. Además de eso, es relevante decir que comprendemos la interculturalidad crítica como una posibilidad de mirar el mundo a partir de sus distinciones y así, pensar en propuesta que a partir de la heterogeneidad le posibiliten convivir con respecto y generosidad.

6 En el momento que vivimos, la educación sufrió una reforma en la reglamentación de la enseñanza media, donde se propone la base de la educación a un documento nombrado BNCC (Base Nacional Común Curricular) como orientador pedagógico. Pero él todavía, no está publicado en su versión definitiva. Así, los documentos sitados siguen rigindo las practicas, porque, los proficionales formados hasta el momento, conocen a estes documentos.

> Promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (WALSH, 2009, p.2)

De ahí parte nuestro apartado, más una vez vamos a tener un triángulo, tres ideas fundamentales que van a basar nuestras reflexiones a partir de ahora. La primera es que para nosotros, no hay superposición entre culturas, no estamos valorando que una es mejor o más importante que otra, sino que todas tienen su lugar y deben ser respetadas. El segundo eje que estamos valorando es en verdad un interrogante, ¿por qué aislamos las culturas si, en verdad, ellas son el resultado de las relaciones entre diferentes comunidades a lo largo del tiempo? Tal interrogante, en verdad, es un estímulo que llevamos para la secuencia didáctica, para que posemos pensar con los estudiantes la referida cuestión. Pero, al lector de este trabajo, es importante mencionar que tal indagación puede ser pensado a partir de las palabras de Ortiz (1983), cuando sustenta que:

> el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra porque este no consiste solamente en adquirir una destinada cultura, que lo que en rigor indica la voz angloamericana *aculturación,* sino que el proceso implica también necesariamente en la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*. (ORTIZ, 1983, p. 90)

Partiendo de eso, se puede sustentar que en cada contacto cultural nace una nueva posibilidad, siempre distinta, pero que siempre aporta características de sus antecesoras. A eso añadimos el tercer y último pilar, que es lo que entendemos por cultura y para eso nos ayuda las palabras de De Nardi:

> A cultura tem, portanto, uma dimensão político-histórico-social que lhe garante a possibilidade de ser dinâmica e critica, de propor rupturas, de produzir outros dizeres, o que também a afasta do conceito de civilização/civilidade e coloca em xeque os julgamentos sobre a inferioridade/superioridade de certas manifestações culturais. (DE NARDI, 2007, p. 53)

Aclarados los debidos pilares de nuestra construcción y de pose de ello, debemos seguir construyendo nuestra reflexión acerca del recorrido histórico de la *interculturalidad crítica,* que es concebida por Walsh como un "proyecto político de descolonización, transformación y creación" (WALSH, 2009, P 2). Tal concepción, unida a nuestro triangulo, va a guiarnos por el contexto histórico.

En este sentido, entonces, sabemos que una de las áreas de pelea intensa es la educación, pues para algunos no es interesante que ella crezca, en un peor grado para ellos si es de una manera igualitaria y si quitar o mover las jerarquías ya fijadas desde la colonia, mejor dicho, es de sentido común que las élites quieren mantenerse en el poder, subyugando la población, en cuanto la mayoría está sometida a sus gusto y disgustos, viviendo situaciones de (casi) miseria. Es por eso que consideramos que el proceso de colonización es tan profundo y, según Quijado (1992), que haya una *colonialidad del ser, del poder y del saber.*

Él va a puntuar en su texto, *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*, que

> En el curso de la expansión mundial de la dominación colonial por parte de la misma raza dominante-los blancos (o a partir del siglo XVIII en adelante, los europeos)- fue impuesto el mismo criterio de clasificación social a toda la población mundial a escala global. En consecuencia, nuevas identidades históricas y sociales fueron producidas: amarillos y aceitunados (u oliváceos) fueron sumados a blancos, indios, negros y mesti-

> zos. Dicha distribución racista de nuevas identidades sociales fue combinada, tal como había sido tan exitosamente lograda en América, con una distribución racista del trabajo y de las formas de explotación del capitalismo colonial. Esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial. (QUIJANO, 1992, p.205)

Este va a ser el guion hoy establecido como lógica en los países de estas áreas culturales, que abarcan desde Caribe hasta la costa atlántica, como afirma Ana Pizarro (2007), por sus similitudes socio-históricas y culturales. Desde la perspectiva que se argumenta, entendemos que las peleas en el campo de la interculturalidad entendida críticamente, son también por una identificación cultural, derechos a la diferencia, a la autonomía y a la convivencia. Estos temas están íntimamente relacionados con nuestro triangulo inicial, pues ambos hablan de un acercamiento entre culturas, de la no haber sobreposición entre ellas y del carácter político que este estudio posee.

Así, en la década de 80, la interculturalidad critica empieza a ser entendida y promovida como proyecto político educativo por los pueblos indígenas, las ONG' s y/ o el Estado, por la iniciativa llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde este primer movimiento, se desencadenó varias necesidades relacionadas a él, que fueran ampliando el movimiento, como es el caso de la necesidad de políticas plurilingües, oficialización de lenguas indígenas llevando eso a una globalización del proceso. Desde entonces, para los interculturalistas que están en el campo educativo luchando de hecho por una educación mejor, las reformas han venido a pasos cortos. En Colombia, por ejemplo, se discute la "etnoeducación", que tiene claramente identificada en sus objetivos la intencionalidad de ser igualitaria y apartada prejuicios.

Pasados los intentos iniciales, surge la reforma, en los años 90, resultado de muchas luchas y manifestaciones, las constituciones ahora van a presentar un carácter multiétnico y pluricultural. Eso se reflejó en la formación de maestros, en los currículos hechos por las escuelas y en los libros adoptados por los profesores, que solamente hacían refuerzo al estereotipo de raza presente en nuestra sociedad. Sin embargo, Walsh atenta para el riesgo de que reformas como esa en Colombia escurran al sentido crítico de la interculturalidad:

> No obstante, también deben ser vistos como constitutivos de los designios del proyecto neoliberal que, al inicio de los 90, tomó fuerza en América Latina: "incluir" a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado-asegurando, con esta inclusión de los "excluidos", su apaciguamiento-, ha sido una estrategia clave de su proyecto. (WALSH, 2009, p.6)

A la perspectiva crítica de la interculturalidad cabe hacer frente a la "neoliberal" o "apaciguadora" a la que refiere Walsh.

Este es un panorama de los avances de la *interculturalidad critica* en la década de 90, pero los avances siguen, y nuestra exposición también. Ahora estamos en el siglo XXI, y escribiremos sobre las políticas que emergen en nuestra área cultural (Caribe – Costa atlántica). El primer es el "desarrollo humano integral" entrelazado con la educación, así,

> Su meta principal es mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar del ser humano a escala individual y social, potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, la protección de los recursos naturales y el respeto a la diversidad étnico-cultural. (WALSH, 2009, p.7)

Y, el segundo fundamento de cambio de este siglo fueran las políticas de afianzar una educación cos-

mopolita, impar y heterogénea para lograr la equivalencia y reunir completamente la multiplicidad, de eso modo surgió la denominada "Educación intercultural", que tuvo como uno de los precursores el México, en 2001, seguido por Colombia, con estudios afro y Venezuela y Bolivia con la educación indígena, 2007. A partir de ahí, empezó a ocurrir un gran cambio en las constituciones, a ejemplo de Ecuador, 2008, que extiende la interculturalidad al campo epistémico, y la define: "participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez [y que] impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad [...] y el sentido crítico [...] (Art. 27)" (apud WALSH, 2009, p.7)

A lo largo de nuestra discusión en este capítulo, fue posible entender algunos puntos. Primero, es con mucha pelea que la interculturalidad crítica viene ganando su espacio a lo largo de los años y eso no es algo que alegra las élites, que ve el pueblo históricamente sometido a la subalternización y sólo existe por ello. Segundo, la interculturalidad crítica tiene sus sentidos y raíces puestas por movimientos sociales de luchas, donde se busca la transformación y la creación para algo nuevo, fuera de lo hegemónico puesto desde la colonia, que sirve como instrumento de clasificación y de control social. Tercero, huimos de un lugar donde haya la comprensión de que culturas están sobrepuestas unas a otras o construidas de maneras aisladas. Por nuestra parte, entendemos, con Glissant (1981), que las culturas y las identidades no son, sino que están. Están en relaciones, no poseen pureza, sino que se definen en las relaciones de unas con las otras. Planteamos acá, sí, que la cultura es, además de un juego político-histórico-social de influjos, una garantía al sujeto de posibilidades de nuevos caminos.

Avanzando en nuestro razonamiento, en el capítulo que sigue, vamos dar énfasis en el concepto de la *interculturalidad crítica,* asimismo, vamos a hacer un comparativo con lo que se entiende en el sentido común. Por lo demás de eso, describiremos la relación de nuestro tema con cada eje de nuestro triangulo inicial (profesor-alumno-lengua). De esa manera, entonces, se pretende aclarar al lector las perspectivas que son importantes antes de llegar, de hecho, a la lectura de la secuencia didáctica, en el tercer capítulo, donde pretendemos demonstrar que *Enseñar es,* como dice Paulo Freire*, impregnar de sentidos lo que hacemos a cada instante*.

Referencias

ARAGÃO, O. de C. A leitura literária no ensino comunicativo da lingua espanhola no ensino médio. *Revista de pós--graduação em letras da universidade de Passo Fundo*, Rio Grande do Sul. v. 9, n. 1 , p. 157-173, jan/jun, 2013.

ARAUJO, M. S. *Construindo conceitos no ensino médio para sentir, pensar e atuar no ambiente*. Revista, n. 22, p. 1-16. Ano. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/284/28425280008/>. aceso: 25/08/17

ALARCÓN, S. P. El aprendizaje cooperativo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Disponible en: Andalucía, n. 8, mayo, 2010. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7194.pdf>. Acceso en: 08 de agosto de 2017. Disponible en: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/16605>. aceso: 25/08/17

DOMINGO, J. El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*. V. 21, p. 231-246, febrero, 2008. Disponible en: Acceso en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11903/1/2006_trabalhar_estu-

dar_processos_%20estrate.pdf>. aceso: 25/08/17

AGUADO, B. La educación multicultural. *Su teoría y su práctica*. UNED. Madrid. p. 59-67, 1996. Acceso en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/multic. pdf>. Acceso en: 09 ago. 2017.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasil. Ciencia. Política*. nº 11, p. 1-25, mai-ago. 2013. Disponivel em: <https://pt.scribd.com/document/328622650/America-Latina-e-o-Giro-Decolonial-Ballestrini>. aceso: 25/08/17

BRANDÃO, M. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF, 2013. Disponible em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180/6893>. aceso: 25/08/17

BERISSO, D.; GIULIANO, F. Educacion y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: um dialogo geopolítico con Walter Mignolo. *Revista entrevista*. V 35, p 61-71. 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiw7Je00PHVAhWFS5AKHTJIDHoQFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Frevistaseletronicas.pucrs.br%2Fojs%2Findex.php%2Fcivitas%2Farticle%2Fdownload%2F16181%2F10959&usg=AFQjCNHjxy_2nRius8X_WGxCww_UQCFTQw>. aceso: 25/08/17

CAMARGO, D. Y. Á. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. *Revista de Educación*. v. 9. n. 1, p. 66-70, jan/jun. 2014. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/mr-3/mr19/8321-o-giro-decolonial-e-a-america-latina?format=html>. Acesso: 25/08/17

CELADA, M. T. *Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro?* In: 16 COLE 2007, Campinas. - No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebra-las – 16º Congresso de leitura no Brasil. Campinas: ALB e outras - 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. aceso em: 25/08/17

COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Conteúdo e didática da alfabetização*. UNESP. p. 101-107, (ANO). Disponible en: <https://blogdosociofilo.wordpress.com/2017/05/18/o--giro-decolonial-latino-americano-um-movimento-em-curso/>. aceso: 25/08/17

CÁRCAMO, S. *Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores*. Abehache: 2013, nº 4, pág. 73-85. Disponible en: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/viewFile/53/38>. aceso: 25/08/17

CASSANY, D. La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Boletín de investigación y debate*. Canadá, n. 11, p. 7-29, mayo, 2009. Disponible en: <http://littlm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature_langue_moderne/Documents/2-Recherche/Tinkuy11.pdf#page=7>. Acceso en: 08 de agosto de 2017.

CHAGURI, P. J. O ensino de espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. *Revista X*, Campinas. v. 2,

p. 73 – 89, 2009. Disponible em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000161&pid=S1415--52732011000200008000025&lng=en>. aceso: 09/08/17

DOMINGO, J.; RUE, J.; VALERO-GARCÍA, M. Aprendizaje cooperativo. GRAVIÉ, R. F. Una visión de conjunto a uma de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. v. 9, n. 2, 2007. Disponible en: <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>. aceso; 25/08/17

DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade*: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 202 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Disponible en: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2007/FabieleStockmansNardi.pdf>. aceso: 25/08/17

DE NARDI, F. S. *Literatura, cultura y el sujeto latino-americano en la formación del profesor de español lengua extranjera*: una mirada a través de los ojos de otro. 1999. 65 f. Monografia (Graduação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:2c7c2c21-264b-4e80-ba52-3aa71b4ede6a/2015-bv-16-12-mar-fuentes-chaves-pdf.pdf>. aceso: 25/08/17

DÍAZ M., C. J. Hacia uma pedagogia em clave decolonial: entre aperturas, busquedas y possibilidades. *Revista tabula rasa*. N.13, p. 217-233, jul/dez. 2010. Disponivel em: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/m%C3%A9todos-de-aprendizaje-cooperativo>. acesso: 25/08/17

DICIONARIO. 4. ed..*SEÑAS*: Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños, WMF Martins Fontes: hispano-português. São Paulo, 2013.

FERNÁNDEZ, N. G.; RUIZ, M. R. G. El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 42, n. 6, p. 1-13, 2007. Disponible en: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45872345/1723Fernandez.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502411977&Signature=ZaHuDKQpo7JIL35jWXA3ZUL9kbw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_Aprendizaje_Cooperativo_como_alternat.pdf>. Acceso en: 09 ago. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso: 25/08/17.

GIMENO, J. C. Antropología y epistemologías del sur: el reto de la descolonización de la producción del conocimiento. Revista Andaluza de Antropología. n. 10, p. 1-9, marzo, 2015. Disponible en: <http://www.studygs.net/espanol/cooplearn.htm>. aceso en: 25/08/17

GELABERT, M. J. Elaboración de materiales didácticos para el aula ELE. Centro Universitario CIESE, 2017. Disponible en: <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>. aceso en: 25/08/17

GLISSANT, E. O mesmo e o diverso. Paris. p. 1190-201. 1981. MIGNOLO, Water D. Globalização, processos de civilização, línguas e culturas. Centro de Recursos Humanos. UFBA. p. 9-30, 1995. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/glissant.pdf>. aceso: 25/08/17

GONZALEZ, N. de B. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender. Revista interamericana de psicologia, Campinas. v. 46, p. 247- 254, 2012 disponible em: <http://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de--interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>. aceso en: 25/08/17

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais. p. 1115-147, 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000146&pid=S1679--39512014000200005000023&lng=pt>. aceso: 25/08/17

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992. Disponible em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100021>. aceso: 25/08/17

HERNANDEZ, J. C. Estratégias para la aprendizagem. *Revista psicologia, educación y cultura*, España. V. 10, n. 1, p. 77-88, 2005 disponible en: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf>. aceso: 25/08/17

HOOKS, b. *A educação como pratica da liberdade*. São Paulo:WMF: Martins Fontes, 2013. Disponivel em: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/CURRICULUMA/32__apren-coop.pdf>. aceso: 25/08/17

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999. Disponible en: <https://pt.slideshare.net/mariafotografa/aprendizaje-cooperativo-estructuras-y-tcnicas>. aceso: 25/08/17

JOYCE, B. R.; WEIL, M.; CALHOUN, E. *Modelos de enseñanza*. 2002. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/webgrafiapostitulo/FeldmanMIII/Modelos%20de%20ensenanza.pdf>. Acceso en: 09 ago. 2017.

LOPES, J.; RAMOS, R. C.; SILVA, H. S. A aprendizagem no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais através de um método de aprendizagem cooperativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 12, n. 2, p. 334-346, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5643526>. Acesso en: 09 ago. 2017.

MORGAN, J. A. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*. França, v. 139, n. 144, 2006. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm>. Acceso en: 08 de agosto de 2017.

MORAES, M. C; SUANNO, M. V. R. *Didática, saberes e práticas docentes complexas e transdisciplinares*. Disponible em: <http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.

shtml>. aceso en: 25/08/17

MUÑOZ, R. A. El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa. *XVII Encuentro práctica de profesores de ELE*, 2008. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf08/acquaroni.pdf>. Acceso en: 08 de agosto de 2017.

MUÑOZ ACQUARONI, R. *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. 2008. 617f. Tese (Doutorado) – Universidad Completense de Madrid. 2008. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8598/>. aceso: 25/08/17.

MUÑOZ, R. A. *Las palabras que no se lleva el viento*: literatura y enseñanza de español como LE/L2. España, 2007. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>. aceso: 25/08/17

MUÑOZ, R. A. *Las palabras que no se lleva el viento*: literatura y enseñanza de español como LE/L2. España, 2007. Disponible en: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29200/000775727.pdf?sequence=1>. aceso en: 25/08/17

MARIANO, L. V. *A consciência intercultural e a formação inicial dos professores de E/LE*. IV Seminário de pesquisa e extensão em Letras. Bahia. 2015. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/ivsepexle/artigos/art13_mariano.pdf>. Acesso: 25/08/17

MORAES, M. C.; SUANNO, M. V. R. *Didática, saberes e práticas docentes complexas e transdisciplinares*. Disponible en: <https://nupeat.iesa.ufg.br/up/52/o/6_Gastronomia_e_educa____o_ambiental.pdf>. aceso en: 25/08/17

MORAES, M. C. *Projeto sentipensar*: estratégias para reencantar a educação. Universidade de Barcelona. n. p. 1- 6, ano. Disponible en: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar.pdf>. aceso: 25/08/17

MORAIS, E. Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. *Genialmente Louco*. 2017. Disponible en: <http://www.laparola.com.br/por-uma-educacao-que-nos-ajude-a-pensar-e-nao-que-nos-ensine-a--obedecer>. aceso: 25/08/17

MIGNOLO, W. D. La lengua, la letra, el território: o la crisis de los estudios lierários coloniales. *Dispositio*, University of Michigan - Departament of romance language, v.11. n.28/29, p.137-160. 1987. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/cdrom/mignolo/mignolo.pdf>. aceso en: 25/08/17

MIGNOLO, W. El pensamento des-colonia, desprendimento y apertura: um manifesto. *Revista tritestópico*. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>. Acesso: 25/08/17

MIGNOLO, W. D. A desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.

Dossiê: Literatura, língua e identidade. Cadernos de Letras da UFF. n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso: 02/08/17

ORTIZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983. Disponible en: <https://span590.files.wordpress.com/2011/02/ortiz_contrapunteo.pdf>. aceso: 25/08/17

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? R*evista electrónica de los hispanistas de Brasil*. n.35, v. 9, 2008. Disponible en: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>. aceso: 25/08/17

PARAQUETT, M. La interculturalidade en el aprendizaje de español em Brasil. *Jornadas pedagógicas*. UFBA. n. 17, p. 1-14, 2011. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bb8df5ad-c95c-43aa-af51--174b89823e1f/2012-esp-13-28paraquett-pdf.pdf>. aceso: 25/08/17

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. aceso: 25/08/17

WALSH, C E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire dede Abya Yala. v. 34, n. 2, p. 17-30. 2015. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/385.pdf>. Aceso: 25/08/17

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. v. 19, n. 48, p. 25-34, may/ago. 2007. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf>. Acesso: 02/08/17.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Disponible en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>. Aceso en: 25/08/17.

A COMPOSIÇÃO DISCURSIVA DE SITES JORNALÍSTICOS QUE VERSAM SOBRE O *PANELAÇO* BRASILEIRO E O *CACEROLAZO* ARGENTINO

18

Priscila da Silva Marinho[1]
UFRJ/PPGLEN/CNPQ

Introdução

Neste artigo, apresentaremos um recorte analítico proveniente de nossa tese de doutorado cujo título é "A perspectiva discursiva na formação de professores: análise de produções escritas de licenciandos de Letras Português/Espanhol sobre o cacerolazo argentino e o panelaço brasileiro", que se encontra em desenvolvimento.

A finalidade de nossa pesquisa é examinar os modos de interação de licenciandos brasileiros de Espanhol/Língua Estrangeira com os textos jornalísticos gerados a partir dos contextos sociopolíticos do cacerolazo argentino (2013) e do panelaço brasileiro (2015). Dita interação será analisada por meio de produções escritas que objetivam comparar discursivamente reportagens originadas nos contextos sociopolíticos mencionados. Entendemos tais redações como distintas atitudes responsivas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]) ante os textos em português (língua materna) e em espanhol (língua estrangeira).

A proposta comparativa tem por escopo sensibilizar os alunos às diferenças discursivas. Sendo assim, almejamos examinar as diferenças discursivas levantadas por tais sujeitos. Diante disso, é de nosso interesse evocar, através das materialidades linguístico-enunciativas, as formações discursivas (FOUCAULT [1969] 2014; SERRANI, 2010) que atravessam os sujeitos, ensejando-se, assim, a emergência de suas identidades, que abrigam aspectos cognitivos, culturais, históricos e sociais. Advogamos que analisar os discursos produzidos por professores em formação inicial é uma maneira de se interpretar as representações, imaginários, ideologias e sentidos que são (re)postos em jogo através do dito e do não-dito, apreendendo-se assim regularidades no funcionamento desses discursos, a partir de uma conjuntura sócio-histórica dada.

Linha teórica e metodologia

Enquanto arcabouço teórico nos embasamos na Análise de Discurso de linha francesa (FOUCAULT [1969], 2014; REVUZ, 1998), além de mobilizar diversos estudiosos que trabalham com a dimensão discursiva da linguagem (SERRANI, 1997, 2010; ORLANDI, 2000; FANJUL, 2002, 2012). No que concerne à proposta metodológica, nos apoiamos em pressupostos oriundos tanto do estudo de caso qualitativo por meio da observação participante (ANDRÉ, 2013) quanto da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005).

Análise dos discursos jornalísticos

Para relatarmos o que entendemos por *cacerolazo*/panelaço, ofertamos uma fala de um estudioso

---

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos, opção Língua Espanhola, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista CNPq. E-mail: priscilasilvamarinho@globomail.com

oriundo das Ciências Sociais que entende o ato de bater panelas como

> ações coletivas que aglutinam múltiplas formas de expressão sonoras a favor das lutas de um povo. Em sua maioria, os participantes de tais ações se utilizam de diversos tipos de panelas e/ou utensílios domésticos para produzir um território rico e de alta intensidade e complexidade sonora. Estes encontros permitem colocar corpos em movimento e, assim, criar e possibilitar a efetuação de novos territórios que se dão nos deslocamentos destas forças e fluxos (BETENCOURT, 2014, p.12).

Nosso *corpus* compõe-se de textos jornalísticos disponíveis em plataformas *on line* que informam e discutem as manifestações populares ocorridas na Argentina (2013), durante o governo de Cristina Kirchner, e no Brasil (2015) durante o governo de Dilma Rousseff. A tabela abaixo alude quantativamente à constituição de nosso arquivo com relação aos sites jornalísticos pesquisados. Adotando um viés foucaultiano entendemos como arquivo "um conjunto dos discursos efetivamente pronunciados" (CASTRO, 2016, p.43). Os textos estão organizados a partir dos gêneros notícias, reportagens e artigos de opinião, que constroem e reconstroem os contextos dos eventos cacerolazo (2013) e panelaço (2015).

Argentina	**Brasil**
La Nación → 54 textos	**O Globo →** 25 textos
Clarín → 22 textos	**Folha de São Paulo →** 34 textos
Página/12 → 12 textos	**Jornal do Brasil →** 34 textos
Total → 88 textos	Total → 93 textos

A análise dos discursos jornalísticos conduziu-nos a determinadas regularidades enunciativas as quais sintetizamos por meio da tabela a seguir:

	Argentina	**Brasil**
➨ **Foco no governo, com crítica direta, selecionando suas falas e apontando suas contradições, ofertando falas da oposição e recriando as manifestações em 2º plano, geralmente como eventos espontâneos e apartidários;**	La Nación	O Globo
➨ **Foco na cobertura das manifestações, colocando-se ao lado delas, com predominância dos tipos textuais narrativo e descritivo;**	Clarín	Folha de São Paulo
➨ **Foco na crítica às manifestações e defesa do governo, argumentando que estas são das classes altas (elite branca) e da oposição.**	Página 12	Jornal do Brasil

Salientamos que em nossa análise focalizamos os discursos jornalísticos que dialogam com as noções de "família" e "elite branca", elegendo uma reportagem do Clarín e uma do Folha de São Paulo e observando como estas noções são mobilizadas na composição discursiva de crítica ao governo por cada jornal. Em suma, analisaremos a construção discursiva de cada sujeito da enunciação em relação à cobertura das manifestações tomando como questão central, e justificativa de escolha de tais reportagens, o modo como cada jornal dialoga com os discursos da elite branca e da família, observando suas atitudes responsivas.

Jornal argentino – Clarín: Condições de produção

O periódico argentino recria as manifestações ocorridas em 18 de Abril de 2013 (*el 18A*) durante o governo de Cristina Kirchner. Dentre os principais motivos que originaram os protestos descritos pelo jornal, destacam-se os juros altos da inflação, reformas governamentais referentes à "democratização" da justiça, segundo as palavras do próprio periódico, e escândalos de corrupção

18A

La familia, la gran protagonista del cacerolazo en Olivos

19/04/2013 La Quinta presidencial fue uno de los lugares donde se concentró el grueso de los manifestantes. Allí, la gente se acercó desde varias localidades y partidos vecinos con sus hijos, parejas, padres y hermanos.

Por MARÍA BELÉN ETCHENIQUE

Através do recurso da topicalização, que desloca o sintagma nominal <la familia> à esquerda, a manchete centraliza a manifestação em torno da figura da família. Além disso, também podemos perceber um certo apelo para tal instituição ao longo de todo o nível intradiscurso: logo abaixo da manchete visualizamos uma imagem retratando pessoas de várias idades, uma família, portando cacerolas (panelas) e bandeiras argentinas. Com isso, o enunciador vai erigindo um discurso que enaltece uma manifestação "espontânea", no sentido de "apartidária" e que, assim, foi convocada por "la familia argentina". Observemos a seguir um

fragmento que focaliza os participantes utilizando-se os tipos textuais narração e descrição:

> "Vinimos sobre todo para defender a **la familia argentina**. Estamos cansados de que avasallen nuestros derechos. La marcha no tiene ninguna bandera, la única es la Argentina", comentó Oscar Francisco Iberna, mientras mostraba el estandarte que llevaba en su espalda ( ) Oscar tiene 59 años y llegó al cacerolazo ( ) junto a su esposa, su hijo, su nuera y sus suegros. La suya fue una postal repetida durante la protesta del 18A en Vicente López, donde la gran protagonista fue la familia (grifos nossos).

Notamos que o recurso da citação direta é empregado a fim de imprimir um efeito de autenticidade da informação, isto é, um efeito de verdade. Esse efeito de verdade apaga e/ou mascara as estratégias de seleção e interdição do discurso fazendo-se veicular uma naturalização dos sentidos, como se o sentido não pudesse ser outro e a composição jornalística assim constituísse "a realidade tal como ela é", "o retrato fiel do real". Em vista disso, mencionam-se as identidades dos sujeitos relatados, que são introduzidos através das aspas, a fim de marcar essa distância em relação à fala alheia e anunciar a voz do outro. O sujeito enunciador vai dando corpo a um discurso que envolve não apenas casais e pessoas mais velhas, mas também casais jovens, crianças e até mulheres grávidas, realçando-se o caráter familiar da manifestação.

A fim de analisar a composição discursiva do jornal, apresentamos a formulação geral a seguir:

(1) A família é a grande protagonista do cacerolazo
FDs = Manifestações populares, movimentos sociais, contexto sociopolítico argentino

Tal formulação, entendida no nível do intradiscurso, pode se relacionar ao enunciado geral seguinte, entendido no nível do interdiscurso:

(2) Cacerolazo / Familia
Política / Tradição moral, conservadorismo
FDs = Manifestações populares, contexto sociopolítico argentino
FD = Família tradicional burguesa (heteronormativa)

Desse modo, o enunciado (2) determina a formulação (1) na medida em que o nível da constituição (interdiscurso) designa o nível da formulação (intradiscurso) conduzindo-se assim a um determinado efeito de sentido. Isso significa entender que a FD (formação discursiva) da família burguesa (heteronormativa) atravessa a formulação do sujeito enunciador, filiando-se os enunciados acerca das manifestações a discursos que manifestam um tom moralista e moralizante, calcados em uma ideia de bons costumes da família tradicional e conservadora, como podemos observar no fragmento seguinte:

> "Antes de venir hablé con mis hijos y les expliqué que (en la protesta) no se deben decir malas palabras. No se viene a pelear, acá venimos a reclamar porque no estamos de acuerdo. Quiero que sepan lo que es una manifestación en paz", dijo Paula Socin, de 44 años.

A reportagem se encerra enfatizando esse clima familiar, ressaltando que às 21h45min os manifestantes começaram a voltar a suas casas, uma vez que "los chicos tienen hambre y mañana hay colegio".

Jornal brasileiro – Folha de São Paulo: Condições de produção

O periódico brasileiro recria as manifestações ocorridas nas ruas e em forma de panelaço, ocorrido em 08 de Março de 2015 durante o governo de Dilma Rousseff. Dentre os principais motivos que ocasionaram os protestos elencados pelo jornal, destacam-se a inflação alta, crise econômica e escândalos de corrupção (Operação Lava-Jato).

protestos no brasil

MAPA DAS MANIFESTAÇÕES | VEJA COMO FOI O ATO DE 15 DE MARÇO | QUEM SÃO

'Sou negro, pobre e estou pedindo a saída da Dilma', diz manifestante

DE SÃO PAULO
DO RECIFE
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA EM SALVADOR
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA EM GOIÂNIA

15/03/2015 18h19

A reportagem oferta como manchete uma atitude responsiva de contrarresposta aos discursos que concebem as manifestações como promovidas tão-somente pela “elite branca”. Em vista disso, percebemos uma estratégia de composição discursiva que evidencia a diversidade, elencando-se inúmeras posições ideológicas que configuram tal evento. Para analisar a composição discursiva do jornal, apresentamos a formulação geral a seguir:

(1) Sou negro, pobre e (mas) estou pedindo a saída de Dilma
FDs = Manifestações populares, movimentos sociais, contexto sociopolítico brasileiro

Tal formulação, entendida no nível do intradiscurso, pode se associar às relações seguintes, entendidas no nível do interdiscurso:

(2) Minorias apoiam governo de esquerda vs. Minorias são contrários ao governo de esquerda
FDs = Manifestações populares, contexto sociopolítico brasileiro
Pré-construído = relação entre governos de esquerda e minorias

Podemos observar, desse modo, uma relação de oposição entre os dois níveis, na medida em que a memória discursiva permite evocarmos um pré-construído que relaciona as minorias como as principais eleitoras de governos esquerdistas. No entanto, a fala do manifestante em questão, selecionada como manchete da reportagem, vai na contramão dessa memória, assumindo a conjunção *e* – comumente aditiva – um valor adversativo (*mas*). É no esteio dessa aparente contradição, ou quebra de expectativa, que todo o discurso jornalístico vai se construir, ao procurar "dar voz" a manifestantes tidos como eleitores de Dilma, por figurarem em posições sociohistóricas que no senso comum se filiam às ideologias políticas da presidenta, mas que, no entanto, mostram oposição ao referido governo.

É por meio da reunião de múltiplas e contraditórias vozes que o sujeito enunciador vai construindo seu discurso. A reportagem se inicia evocando uma imagem de pluralidade, que incidirá ao longo de todo o texto: "Os atos de protesto contra o governo Dilma (...) reuniram bem mais que a "elite branca" (...) Celebridades, artistas e socialites caminharam como migrantes, ex-petistas, vendedores ambulantes, militares ou agentes penitenciários". Destaca-se, assim, a fala do manifestante, via citação direta, que também foi selecionada como manchete: " "Vamos parar com esse negócio de que só a elite está aqui. Sou negro e pobre e estou pedindo a saída da Dilma", disse Fernando Silva, conhecido como Fernando Holiday, 18, que participou da manifestação na av. Paulista, em São Paulo". Realiza-se, dessa forma, uma breve narrativa acerca da vida de tal manifestante, enfatizando-se que ele é "filho de ex-funcionária pública aposentada", de "pai "desparecido", "morador de Carapicuíba" e que "estudou em escola pública toda a vida", finalizando-se com uma fala do mesmo que ressalta que: "Existe um sentimento de que só os ricos querem ela [Dilma] fora. Mas muitos pobres querem. O *povo* quer" (grifo nosso). Desse modo, o sujeito enunciador utiliza a trajetória de vida de Fernando Silva, (re) criada na narrativa jornalística, como um representante das minorias, não só de maneira gráfica mas também visualmente, ao centralizá-lo ainda na foto que abre a reportagem, logo abaixo da manchete selecionada.

Em seguida, introduz-se um pernambucano, que também está "insatisfeito com a presidenta", resgatando-se assim uma memória discursiva acerca dos resultados das eleições presidenciais em 2014, por exemplo, quando naquela ocasião os eleitores nordestinos foram apontados como os responsáveis pela vitória de Dilma, defendendo-se que o PT possuía a maior parte de seu eleitorado na região nordeste. Dessa forma, o sujeito da enunciação vai elencando falas a fim de reforçar o discurso de que a manifestação não é só da elite branca, mas também das minorias.

Dando continuidade à composição discursiva do jornal, o sujeito enunciador, sempre por meio da citação direta, vai relacionando falas de um ator famoso, de uma designer gráfica, de um vendedor de cervejas, de uma militante associada ao PSDB, de um agente penitenciário, de uma bacharel em direito, de um militar, dentre outros, salientando que todos, apesar de compartilham de distintas e contraditórias posições ideológicas, estão unidos contra Dilma e o PT. Além disso, o sujeito enunciador vai reunindo falas de manifestantes de vários estados do país, englobando bairros mais populares de São Paulo, além de cidades como Recife, Goiânia, Salvador e Brasília. Assim, o cruzamento dos níveis intra e interdiscursivos aponta para um efeito de sentido de uma manifestação plural, que abriga, também, as minorias.

Ao relacionar as duas reportagens, observamos duas estratégias de composição pela esfera jornalística.

Na reportagem do jornal argentino Clarín, manifestação foi (re)criada como unidade, sintetizada na imagem da família, lançando-se mão de uma estratégia de apagamento de diferenças, atingindo-se assim um efeito de homogeneidade. Na reportagem do periódico brasileiro Folha de São Paulo, por sua vez, a manifestação foi descrita como pluralidade, enfocando-se o povo/ a multidão, utilizando-se uma estratégia de visibilização das diferenças, alcançando-se, dessa forma, um efeito de heterogeneidade. Embora pareça se configurar uma aparente dicotomia nos efeitos de sentidos alcançados por cada enunciador, compreendemos que ambas as reportagens são perpassadas por formações discursivas de união/unificação. Sendo assim, como regularidade enunciativa geral que configura as duas reportagens, observamos:

Todos unidos contra X

Em que *X* pode aludir tanto ao governo argentino/Cristina quanto governo brasileiro/Dilma; "*Todos*" faz referência tanto aos "homogêneos" quanto aos "heterogêneos" que se unem, se unificam, com um objetivo em comum, que é o de se opor ao governo vigente.

Desse modo, no que tange aos discursos da "família" e da "elite branca", enquanto o jornal argentino edifica um discurso de unidade, construindo uma narrativa linear, com apagamento de diferenças, o jornal brasileiro lança mão de um discurso de visibilização das diferenças, salientando as diversas e contraditórias posições ideológicas presentes, mas que, no entanto, encontram-se *unificadas*, ao se elencar pessoas que representam minorias por meio de um discurso dominante.

Considerações Finais

A análise das reportagens jornalísticas evidenciou através de narrativas dramatizantes diferentes modos de composição discursiva que conduzem a determinados efeitos de sentidos. Concordamos com Silvana Serrani, quando a estudiosa ressalta que "as análises (...) de base discursiva permitem distinguir diferentes modos de se enunciar. Elas estão geralmente associadas às tradições, memórias discursivas dos autores que incidem na construção das posições argumentativas levantadas nos textos" (SERRANI, 2010, p.77).

Considerando o âmbito de ensino/aprendizagem de línguas, advogamos em favor de uma perspectiva de análise comparada entre línguas próximas como o português e o espanhol, entendendo que esta viabiliza a percepção das diferenças entre tais línguas, bem como distintos modos de se enunciar, uma vez que ao se proceder a uma incursão entre textos nas duas línguas, constatamos que "superfícies idênticas não necessariamente suportam intuições e interpretações idênticas" (FANJUL E GONZÁLEZ, 2014, p.11), operando nesse processo diversos fatores, tais como, linguísticos, discursivos, sociohistóricos, ideológicos e ainda concernentes ao gênero discursivo adotado.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia de linguagem – Problemas fundamentais do método*

sociológico na ciência da linguagem. 16ª ed., São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BETENCOURT, P. R. *Memórias dos Cacerolazos: cartografia de forças não sonoras se tornando sonoras.* 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP, São Paulo, 2014.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FANJUL, A.P. *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. 1ª edição. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

_____. Os gêneros "desgenerizados". Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 46-67, 2012.

FANJUL, A. P; GONZÁLEZ, N. M. (Org.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Scielo* [on-line], São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Aplicada* [versão on-line], São Paulo, v. 13, n. 1, 1997.

_____. Compreensão e mal-entendidos na leitura: ressonâncias discursivas. In: _____. *Discurso e cultura na aula de língua. Exemplos em português, espanhol e inglês*. São Paulo: Pontes, 2010.

Portais jornalísticos visitados:

Clarín – Disponível em <http://vicentelopez.clarin.com/ciudad/familia-protagonista-cacerolazo-Olivos_0_904109585.html> Última consulta: 27/09/2018.

Folha de São Paulo – Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603265-sou-negro-pobre-e-estou-pedindo-a-saida-da-dilma-diz-manifestante.shtml> Última consulta: 27/09/2018.

ENSINANDO ESPANHOL PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

19

Rafael Souza de Oliveira
SME-RJ/PPGLEN-UFRJ

Considerações iniciais

O presente trabalho divulga um panorama geral da pesquisa a nível de mestrado em desenvolvimento atualmente no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Esta investigação, que se inscreve na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, se propõe a problematizar como crianças, em fase de alfabetização e letramento, produzem sentidos em práticas discursivas de outra língua(gem)/cultura.

A justificativa para o tema em questão se apoia na necessidade de compreender e discutir sobre os processos de ensino/aprendizagem de espanhol em turmas da fase de alfabetização e letramento, e na escassez de trabalhos acadêmicos voltados para a área de ensino de línguas estrangeiras nos anos inicias de escolaridade.

Nesse contexto, a questão central que encaminha as discussões é: como crianças, em fase de alfabetização e letramento, respondem ao ensino de uma língua estrangeira, produzindo sentidos a partir da interação com materialidades linguístico-discursivas de uma outra língua/cultura? O objetivo é refletir sobre como uma LE afeta o sujeito e produz novas subjetividades, tomando-se aqui a ideia de afeto (affectus) que Deleuze (1978), a partir de Espinoza, define como "a variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas ideias que se tem. " Rocha & Kastrup (2009) elucidam que os afetos, por essa perspectiva, não são entendidos como sentimentos pessoais, mas sim como forças que atravessam o sujeito. Não são da ordem do interior pois existem para além dos sujeitos que os vivenciam e ultrapassam a separação entre indivíduos e objetos. Assim, entendemos que a LE é uma dessas forças que atravessam as crianças e constituem novas subjetividades.

O contexto da pesquisa

Essas crianças, sujeitos participantes da pesquisa, são estudantes da Escola Municipal Holanda, pertencente a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A escola se localiza no bairro da Ilha do Governador, no alto do Morro do Guarabu, rodeada pela Favela do Guarabu, comunidade esta, que manifesta os problemas comuns das áreas carentes como habitações precárias, alto índice de desemprego, falta de opções de lazer e cultura, presença ostensiva da dinâmica do tráfico de drogas e consequente ausência do Estado quanto a segurança dos moradores.

A instituição faz parte desde 2014, do Programa de Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e na qual integro o corpo docente como professor de espanhol desde então. A escola

funciona em horário de turno único (das 07:30h às 14:30) e continua a ser a única de ensino fundamental I, focada no ensino de espanhol dentro do projeto da SME-RJ, e de acordo com a matriz curricular, os alunos possuem oito tempos semanais de 50 minutos da disciplina de língua estrangeira. Isso porque, nesse ano de 2018, houve uma ampliação para outras escolas de fundamental II, a diferença de que o projeto bilíngue foi implementado em apenas algumas turmas de determinadas instituições, e não a escola toda.

Até o presente momento, o único documento institucional que orienta o trabalho pedagógico na escola é o seu Projeto Político Pedagógico, intitulado *Construindo valores sob as perspectivas plurilíngues e transculturais*, que foi reformulado no final do ano letivo de 2015, com vistas a atender a nova realidade escolar de inserção no projeto. Nesse sentido, no documento se declara o desafio em articular o ensino de espanhol com os conteúdos das outras aulas, "de modo que a aprendizagem da língua adicional possa contribuir de modo integrado e efetivo no processo educacional que visa a uma educação bilíngue. " (E. M. Holanda, 2016, p. 6) Schlatter & Garcez (2012, p. 5) empregam o termo "línguas adicionais" ao invés de "línguas estrangeiras" porque entendem que dessa forma priorizam "o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa e/ou outras); assumem essas línguas como "parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras. " Concordamos com as ideias veiculadas pelos autores a partir desse novo conceito, mas ainda assim preferimos continuar a usar a designação de língua estrangeira, por entender que, conforme Revuz (1998, p. 13), "toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós" com as palavras da nossa primeira língua, a nossa língua materna. Assim, o termo "língua estrangeira" carrega a ideia de uma exterioridade, de forâneo que deve ser levado em conta no processo de aprendizagem de línguas.

Discurso, ideologia e sujeito

A elaboração de um dispositivo teórico inicial, pertinente ao propósito dessa pesquisa, requisita alguns conceitos essenciais e fundadores da Análise de Discurso (AD) de linha francesa.

Ao se partir da análise do discurso de crianças aprendizes de uma LE, se reconhece, de antemão, a noção de discurso como palavra em movimento, prática de linguagem, efeito de sentidos entre locutores. Foucault confirma desde o início de suas investigações na década de 60, em *A Arqueologia do Saber* (1987, p. 56), que o discurso não representa um elo estreito entre a realidade e a língua. Na análise dos discursos é possível ver "se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. " Apesar de constatar que os discursos são feitos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), é necessário examinar para além da ilusória relação significante e significado, pois que os discursos fazem muito mais do que utilizar signos para designar as coisas do mundo. O discurso em AD é um conceito instaurador, pelo qual o homem se estabelece no mundo e transita através da realidade que o cerca. A linguagem é a mediação necessária entre os sujeitos e a vida circundante, e essa mediação, que é o discurso, "torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. " (Orlandi, 2007, p.15)

No seu texto *A ordem do discurso* (1996, p. 15), Foucault demonstra como o discurso exerce uma função de controle, de limitação e validação das regras de poder. As inúmeras interdições que atingem o discurso revelam sua intrínseca conexão com o desejo e o poder, " visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo. "

Nesse sentido, Pêcheux (2006, p.56), evidencia o caráter performativo do discurso, quando declara que

> Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]

Compreende-se, portanto, que o discurso é performativo porque é um objeto sócio- histórico em que se pode evidenciar de que maneira a língua produz sentidos para os sujeitos e os impele a transformar os espaços sociais que ocupam através de suas práticas discursivas.

O sujeito de linguagem se constitui pelo inconsciente e pela ideologia, quer dizer, existe a ilusão de que somos detentores dos sentidos das palavras, que temos a plena consciência do que queremos significar com os nossos "discursos", entretanto, segundo Orlandi (2007, p.32), o "dizer" não é uma propriedade particular, as palavras não são nossas. O dizer nos atravessa e o atravessamos, ao mesmo tempo, porque o discurso é uma materialidade do real constituída pela língua e pela história.

Dessa maneira, entendemos que o discurso se constitui a partir das ideologias e que a produção de efeitos de sentidos entre interlocutores promove mecanismos de ressignificação do mundo. O dizer se produz no sujeito através da sua relação com a ideologia. Pêcheux (2014, p.144) declara assim que,

> Se é verdade que a ideologia "recruta" sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados entre os civis) e que ela os recruta a *todos,* é preciso, então, compreender de que modo os "voluntários" são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que modo todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* dizer), enquanto "sujeitos-falantes"[...] (grifos do autor)

Para Orlandi (2007, p.48) a ideologia é o material constitutivo dos sujeitos, isto é, os indivíduos somente se assumem como sujeitos a partir da ideologia. A realidade só é possível através do seu alicerce na ideologia, como uma prática significante, e não como "conjunto de representações, visão de mundo ou ocultação da realidade. "

A fim de refletir mais substancialmente sobre a questão do sujeito, Celada & Payer (2016) recupera de Serrani (1997) *o processo de inscrição por parte de um sujeito da linguagem numa determinada ordem*, que para essa pesquisa, é a ordem de uma LE, mas que pode se estender, sob essa perspectiva, o conceito de inscrição com relação a qualquer ordem de funcionamento linguístico. Essa *inscrição na ordem* estabelece um processo de identificações diretamente conectado a um processo singular de subjetivação. As autoras consideram que "é produtivo observar que, pelo trabalho com o sentido e com o significante, é possível atingir ou afetar o campo de uma *subjetividade*", e que essa "subjetividade diz respeito à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o *simbólico. "*

Celada (2002, p. 17), sobre essa questão da singularidade, declara em sua tese de doutorado que

> [...] referimo-nos à imposição que nos colocamos ao formular o título deste trabalho, segundo o qual o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro. Definir essa singularidade em vários sentidos será nosso desafio, pois fizemos questão de deixar nesse título uma marca de nossa vontade: a de afirmar o caráter estrangeiro de uma língua muito "familiar" – como o próprio brasileiro a ela se refere – sem renunciar ao fato de que esse caráter tem marcas específicas, peculiares para essa subjetividade. Por

> isso, esse "singularmente" não pretende evocar o sentido forte que nos estudos de psicanálise pode abrigar; pretende, em compensação, frisar as várias formas específicas em que essa língua é estrangeira para o brasileiro – considerando também o fato de que, ao mesmo tempo, é para ele a mais familiar.

Sobre a questão do *simbólico*, Lacan (2005) define três categorias conceituais como: simbólico, imaginário e real. O simbólico é o lugar fundamental da linguagem, já que por meio dela que o sistema de representações, baseado em significantes, determinam o sujeito à sua revelia. Por meio do sistema simbólico, o sujeito refere-se a si mesmo ao usar a linguagem. No sujeito, o simbólico envolve aspectos conscientes e inconscientes. Assim, o inconsciente se manifesta através da linguagem. Esta representa a base sólida do pensamento do sujeito e através dela pode organizar seu universo psíquico.

Acreditamos que as crianças, discentes de uma escola localizada em uma comunidade da região urbana do Rio de Janeiro e oriundas da classe popular, sujeitos protagonistas dessa pesquisa, serão desse modo, afetados no campo da subjetividade, porque passarão a produzir sentidos de modo singular, através do contato com materialidades linguístico-discursivas da LE.

Outros conceitos importantes

O letramento, segundo Corsino (2003), pode ser entendido por diferentes abordagens (*apud* Soares, 1998), porém qualquer que seja a concepção, é um conceito usado para "designar o estado, a condição ou a qualidade de um indivíduo ou grupo que exerce práticas sociais de leitura e de escrita. " Como um processo sócio-histórico que entrecruza língua escrita e cultura, o letramento está diretamente relacionado "às práticas de leitura e escrita do grupo em que o indivíduo está inserido, bem como sua difusão e valor social. " Goulart (2014) busca ultrapassar a trivial participação em práticas sócias de leitura e escrita, para pensar o letramento relacionado a "participação dos sujeitos nas esferas superiores de enunciação". E esta atuação compreende um sentido de liberdade e autonomia que "possibilitaria aos sujeitos a sua sucessiva integração e aprofundamento na vida social, tornando-os mais livres e criativos para reinventar continuamente gêneros e linguagens sociais. "

É importante que se compreenda também mais profundamente como a criança desenvolve seu pensamento e quais as implicações para esse sujeito em processo de inscrição em discursividades da língua espanhola (Serrani, 1997). Para tanto, Vygotsky (2001), a partir da sua teoria Sócio-cultural, demonstra o papel fundamental que a linguagem, a comunicação e a instrução determinam para o desenvolvimento do sujeito criança. Os processos mentais superiores, isso é, a capacidade de planejar, avaliar, memorizar e raciocinar, são culturalmente formados através da interação social. Assim, a construção do conhecimento pela criança é mediada principalmente através da linguagem, isso é, a linguagem é o instrumento mais importante para o seu desenvolvimento cognitivo. Para o autor, o sujeito (a criança) é constituído ativamente através da interação social.

Ainda pensando sobre a questão do sujeito face a aprendizagem de uma língua estrangeira, Serrani (1997) mobiliza novos conceitos para se pensar o processo de aquisição de L2. A autora entende esse percurso como um movimento de inscrição do *sujeito de enunciação em discursividades da língua alvo*, ação esta que provoca mobilizações profundas na subjetividade do indivíduo e que são "cruciais e definidoras para o sujeito e, também, determinantes do grau de sucesso e modo de acontecimento do processo de inscrição na L2. " Entende-se, dessa forma, que refletir sobre a aprendizagem de uma L2 a partir da *inscrição histórica do sujeito de enunciação* enriquece qualquer proposta de pesquisa na área de aquisição de segunda língua, na medida em que analisa o sujeito por uma ótica transdisciplinar e inverte-se, portanto, o lugar central que muitas ve-

zes é dado exclusivamente a questão sobre implementação de métodos, material didático e táticas de ensino como únicos meios para se pensar o ensino de línguas estrangeiras em um contexto pedagógico.

Revuz (1998) também nos traz importantes contribuições no tocante a subjetividade e sua relação com a LE. Ao levarmos em conta que os sujeitos dessa pesquisa estão em fase de alfabetização e letramento, e sendo a língua materna o material fundador do psiquismo e da vida relacional, "o encontro com uma outra língua é tão problemático e suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. " Assim, não se pode deixar de considerar que esses sujeitos trazem consigo uma história com a sua língua materna e esse vínculo inexorável mobiliza tensões na subjetividade. A língua estrangeira, nas palavras da autora, "perturba, questiona e modifica" as intrínsecas relações que mantemos com a nossa língua essencial.

Considerações finais

Recuperamos de Celada & Payer (2016) a noção de *agenda,* que as autoras propõem como o que deve ser feito, o que precisa ser realizado, tanto da ordem do necessário como da ordem do desejo. Portanto, a construção de uma *agenda* via educação linguística em LE é primordial atualmente e uma de suas emergências é, a partir da AD, pensar o ensino não ligado ou subordinado exclusivamente ao didático, mas

> olhar para as práticas de ensino como condições de produção de processos de identificação, que decantam numa inscrição por parte do sujeito da linguagem na ordem da língua [o que] dá rumo ao trabalho. Esse rumo concebe o professor como um sujeito do conhecimento, capaz de compreender os fatos de linguagem, dentro de um contexto, como fatos discursivos. (2016, p. 37)

Ao reflexionar sobre o problema da nossa pesquisa e considerar o letramento literário como um processo discursivo no ensino de espanhol LE para crianças, essa proposta de estudo espera contribuir efetivamente para desvendar como crianças, em fase de alfabetização e letramento, se subjetivam a partir do encontro com materialidades discursivas diferentes de sua língua materna. Revelar as complexas maneiras pelas quais esses sujeitos são constituídos e se constituem dentro de um contexto muito particular de uma escola focada no ensino de língua espanhola, pretende desenvolver e avançar as investigações na área do ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil.

Referências bibliográficas

CELADA, M. T.; PAYER, Maria Onice. *Sobre sujeitos, língua (s), ensino. Notas para uma agenda.* In: Maria Onice Payer; María Teresa Celada. (Org.). Subjetivação e processos de identificação. Sujeitos e Línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 17-41, 2016.

CORSINO, P. *Infância, Linguagem e Letramento: Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.* Tese (Doutorado)- Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2003.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DELEUZE, G. Cours Vincennes sur *Spinoza*, 1978-1981. Disponível em: <www.webdeleuze.com.br>. Acesso

em: 10 agosto de 2017.

ESCOLA MUNICIPAL HOLANDA. *Projeto Político Pedagógico: Construindo valores sob as perspectivas plurilíngues e transculturais*. Rio de Janeiro: SME, 2016.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GOULART. C. *O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.* Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2), p. 35-51, ago. / dez. 2014.

LACAN, J. *Nomes-do-pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PAULINO, Graça. *Para que serve a literatura infantil?* In: Rev. Presença Pedagógica, v.5, n. 25, p. 52-57, Belo Horizonte, 1999.

_____. *Letramento literário por vielas e alamedas.* Revista da FACED, Salvador, n.5, p. 117-126, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua (gem) e Identidade. São Paulo: Mercado de Letras,1998

ROCHA, J. M.; KASTRUP, V. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. *Psicologia em Estudo,* num. Abril--Junho, pp. 385-394, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SERRANI-INFANTE, Silvana. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. In: Revista D. E. L. T. A., São Paulo: EDUC, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.* São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O PRESENTE E O FUTURO DA UNIDADE CURRICULAR (UC) ESPANHOL NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)

20

Rafaela Marques Rafael
UFSC/APEESC

Luiziane da Silva Rosa
IFSC/APEESC

Introdução

O atual cenário de ensino de espanhol não é um dos melhores. Conforme previmos nos comentários dos pares nesse congresso, se antes já havia muita dificuldade de executar todos os preâmbulos da Lei nº 11.161/2005, atualmente, após sua revogação, torna-se mais difícil pensar em um cenário favorável e promissor para a permanência do ensino da língua espanhola na rede básica de educação.

Não somente a questão da revogação torna o contexto amargo, mas todo um cenário de mudanças educacionais da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na Base Nacional Curricular Comum (2016) que estiveram imersas em um cenário político bastante controverso no país nos últimos anos. Em meio a isso, outras tantas políticas educacionais e linguísticas que não favoreceram o ensino de espanhol nas últimas décadas ressaltaram ainda mais dito cenário.

Contudo, na última década, a rede federal de ensino se viu em contextos que iam na contramão dos retrocessos. Desde 2008, quando se efetivaram as novas diretrizes para implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, novas perspectivas educacionais foram possíveis, entre elas: vinculação de ensino, pesquisa e extensão na rede básica de ensino, novas ofertas de cursos e vagas em diferentes níveis e modalidades, ampliação de quadro de vagas de professores, criação de campi no interior do Brasil, editais de fomentos específicos para ciência, inovação e tecnologia, ensino público, gratuito e de qualidade, para citar alguns.

No caso do Instituto Federal de Santa Catarina, foco de nossa pesquisa, a situação é muito similar a outros institutos federais de educação e tecnologia. Houve expansão da rede ao longo dessa década e temos em 2018 o total de 22 câmpus espalhados por Santa Catarina[1]. Todos eles contando com autonomia administrativa e ofertas de cursos de acordo com os arranjos locais. No caso do Instituto Federal Catarinense (IFC), que fez parte da mesma expansão, embora leve nome parecido e de mesma natureza, carrega características distintas, pois tem outra reitoria, finalidade diferenciada e conta com outras cidades de atuação.

No que concerne à língua espanhola, o cenário no IFSC não sofreu grande alteração, mas é preocupante, com escassez de oferta dessa unidade curricular (UC) na grade de cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada (FIC) e de qualificação. Ainda que a tal situação não nos conforte, ao mesmo tempo o clima é de grandes expectativas para a aceitação de um documento inovador que respalde e dê voz à permanência de

1 No Sul: Araranguá, Criciúma, Garopaba e Tubarão. No Vale do Itajaí: Gaspar e Itajaí. Na Grande Florianópolis: Florianópolis, Florianópolis- Continente, Palhoça e São José. No Oeste: Caçador, Chapecó, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê. No Planalto Serrano: Lages e Urupema. No Norte: Canoinhas, Jaraguá do Sul- Centro, Jaraguá do Sul- Rau e Joinville.

diversas línguas no IFSC.

Apesar de haver poucas pesquisas sobre a disciplina no contexto da educação tecnológica e profissional na vigência da lei, acreditamos que a educação profissional é ainda promissora no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Todavia, para isso, é importante que haja políticas linguísticas e educacionais em múltiplos setores da rede para que haja também a real manutenção e incentivo de permanência do idioma nas mais diversas modalidades de cursos.

Assim, para discutir a presença da língua espanhola em nosso Estado e para apresentar a situação de uma instituição que fez promover a disciplina nos currículos escolares da educação básica é que esse texto se propõe a: i) apresentar um panorama da língua espanhola no Estado de Santa Catarina contextualizando antes e a partir da lei 11.161 de 2005 e também apontando os [não] desdobramentos após essa demanda; ii) apresentar a formação de professores, suas expectativas e o papel da APEESC e iii) discutir o futuro da disciplina em nosso Estado, tendo o IFSC como uma das instituições que pode seguir incentivando a língua espanhola de qualificação e nos currículos escolares da rede pública de ensino.

Como suporte para o nosso debate, além de teóricos da área de linguística aplicada, trazemos indicadores docentes de línguas nos 22 campi elaborada para o edital 100/2017 do MEC (Criação de Núcleos de Línguas) e, também, a proposta de internacionalização do IFSC, através do estabelecimento de convênios com universidades localizadas em países hispanofalantes e de um documento que norteie dito objetivo.

Contextualização da lei e a realidade do espanhol em Santa Catarina-Florianópolis

No que concerne ao ensino do espanhol no Brasil, de acordo com Rinaldi (2006, apud SILVA; SILVA, 2017, p.2) é possível identificar 3 momentos distintos: o primeiro foi a Reforma Capanema de 1940, fruto do Decreto-Lei n°. 4244 de 1942, o qual contemplava em seu artigo 12 as línguas estrangeiras para oferta do ginásio ao científico ou clássico: latim, grego, inglês, francês e espanhol. O segundo, na década de 60, nesse período, a Lei de Nº 4.024 de 1961, delegava ao Conselho Nacional de Educação a responsabilidade para "indicar disciplinas obrigatórias do ensino médio" e a Lei de Nº 4.024 de 1961, a qual dissertava que as aulas de língua estrangeira somente devem ocorrer em caso de solicitação. Isso desobrigou a oferta não só do espanhol como das línguas estrangeiras em geral. Essa situação perdurou até a aprovação da Resolução de Nº 58, de 1976, que garantiu a obrigatoriedade da oferta de língua estrangeira, para o ensino médio, "onde as condições o indiquem e permitam". O terceiro, na década de 90, no ano de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção. A importância do ensino da língua espanhola em nosso país é reconhecida novamente em duas situações, na primeira, pelo Projeto de Lei de Nº 4.004/93, o qual atestava o ensino do espanhol obrigatório no ensino médio e optativo no fundamental; na segunda, em virtude dos avanços das relações políticas e econômicas no Mercosul e da notável aceitação da língua espanhola em nosso território foi aprovada a Lei 11.161/2005.

A Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, chamada lei do espanhol, predicava a oferta obrigatória do espanhol no currículo do ensino médio. Ainda que no papel, ela representava "o reconhecimento desse idioma em nosso país, gerando, por consequência, sua difusão". Porém, em 2017, foi revogada e transformada na Lei Ordinária 13.415/2017, a qual retira a oferta obrigatória do espanhol do currículo do ensino médio.

Após esse panorama, discorreremos sobre a implantação do ensino do espanhol no Brasil, com ênfase ao estado de Santa Catarina- a cidade de Florianópolis. Para isso, vamos nos valer dos dados apresentados em Bergmann e Cesco (2014) relativos aos anos de 2003 a 2013, ou seja, antes da lei do espanhol e depois dela.

No concernente à situação da língua espanhola de 2003 a 2013, em Florianópolis, de acordo com Bergmann e Cesco (2014), antes da implementação da lei do espanhol a realidade de oferta e de alunos matriculados era superior a 2013, tanto na rede estadual quanto na municipal, quando a lei já estava aprovada e em vigor desde 2010.

Não muito diferente, a rede municipal de Florianópolis realizou um concurso em 2012 para contratação de professores de espanhol, sendo estes chamados em períodos espaçados, o que não condiz com a situação do município que já foi considerado a capital turística do MERCOSUL e que recebe centenas de turistas ao longo do ano, principalmente provindos de países da América do Sul. Além disso, a rede municipal era uma das que mais contratava professores temporários de espanhol, indo grande parte deles- em torno de 8 a 12 contratados- para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Concordamos que a língua espanhola é fundamental em Santa Catarina e que a situação atual representa um grande retrocesso para a realidade política, econômica e cultural do país e, no caso, de Florianópolis. Portanto, para além da lei, precisamos nos atentar nas condições para sua posta em prática. Um dos fatores importantes para isso é a formação de professores, aspecto que discutiremos a seguir para que possamos refletir sobre a realidade vigente.

Formação de professores de espanhol

Neste tópico faremos um sucinto percurso histórico sobre a formação de professores de espanhol no Brasil com o amparo teórico de ALMEIDA FILHO (2000), SILVA JUNIOR; SANTOS e ROCHA (2016), FIORIN (2006), LAJOLO (s.d.) e PAIVA (2004). O intuito é não só evidenciar que há lacunas, como também oportunizar uma reflexão na direção de que, como veremos, houve transformação e melhorias e que elas se deram através de -empenho e trabalho coletivo-, fatores que consideramos essenciais para que desenhemos nossa curva ascendente no assunto. Outra base de sustentação de nossa argumentação é a de que é necessário que ensino, pesquisa e formação em língua espanhola estejam em consonante diálogo, numa relação de dependência paralela, contínua e conjunta, para que o trabalho desenvolvido seja exitoso. Para isso, utilizaremos PARAQUETT (2009, 2018). Ainda, apresentaremos o cenário da oferta de formação de professores de língua espanhola no estado de Santa Catarina, sobretudo na cidade de Florianópolis, a partir de dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e da consulta ao site das Universidades que possuem o curso de Letras-Espanhol.

A formação de professores de espanhol no Brasil está diretamente ligada à oferta do idioma nas escolas de Educação Básica. Os cursos de Letras surgem no Brasil na década de 30, a partir da necessidade de formação de profissionais na área de Letras-Línguas Estrangeiras.

A oferta de forma optativa da língua espanhola inicia em 1919, também no Colégio Pedro II. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas. Em 1931 ocorre a Reforma Francisco Campos, a qual, através do decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação e instaura o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, "que organizou o ensino superior no Brasil e estabeleceu o regime universitário" (JUNIOR; SANTOS; ROCHA, 2016, p.27).

Através do decreto 6.283 de 25 de janeiro de 1934 é criada a Universidade de São Paulo, denominada ainda hoje como Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). O ensino superior no Brasil, com destaque para os cursos de Letras - Línguas Estrangeiras, apresenta alguns pontos que merecem destaque: foram pensados para atender aos interesses de uma minoria elitizada, por muito tempo houve a preponderância

da dissociação entre ensino e pesquisa e a estrutura curricular dos cursos prioriza os estudos literários e linguísticos, dedicando menos horas para os estudos de língua estrangeira, linguística aplicada, cultura, entre outras. Isso acarreta uma formação deficiente no âmbito da linguagem e da atuação profissional.

Diante disso, cabe acrescentar, pensando na língua espanhola, que não havia um curso que formasse somente o professor de espanhol. De 1939 a 1962, a divisão dos cursos de Letras era em Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas. No curso de Letras Neolatinas eram estudados os idiomas espanhol, francês e italiano. Em 1962, através do parecer nº 283 de Valnir Chagas, é aprovada a proposta de currículo mínimo para o curso de Letras, contemplando a dupla licenciatura (língua materna e 1 língua estrangeira)- formação que concede ao aluno a habilitação para lecionar tanto o português quanto a língua estrangeira.

Na contramão dessa proposta, Lajolo (s.d.) afirma que o currículo dos cursos de Letras passou por diversas adequações, no intuito de contemplar a docência e a pesquisa e as necessidades do mercado. No entanto, os resultados parecem não atender à realidade mercadológica e educacional, sobretudo no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras. Com isso, precisamos trazer à tona o seguinte questionamento: cientes de todas as deficiências formativas na habilitação única, será mesmo válido, qualitativamente, a dupla? Na verdade, ainda que inconscientes, fomentamos o desaparecimento da língua estrangeira, pois ao ouvir os relatos de colegas duplamente habilitados inseridos no mercado de trabalho, ainda mais em se tratando da língua espanhola e pós revogação da Lei 11.161/2005, a informação é a de que seu foco de atuação acaba sendo a língua portuguesa em detrimento da espanhola, em virtude do que já foi assinalado, a não obrigatoriedade de sua oferta ocasionou sua quase completa exclusão da grade curricular.

O ensino de língua espanhola está ligado à educação básica. E com isso as políticas linguísticas e legislações estão também atreladas. É bem certo que professores de espanhol da área tiveram grandes incentivos e até empolgação com a promulgação da lei do espanhol em 2005, contudo não houve uma continuidade em diferentes instâncias como pesquisa e extensão- que está ligada diretamente a parcerias e internacionalização- para que a permanência qualificada da lei mudasse realmente o cenário que tínhamos. De certa forma, numa autoavaliação recorrente dos pares da área, houve uma acomodação que não fez mais do que ratificar falhas existentes.

Para exemplificar a afirmação supracitada de que é preciso o diálogo entre o tripé- ensino, pesquisa e extensão e mostrar mais um aspecto que deve ser explorado pelos hispanistas, valemo-nos de Paraquett (2009) que se utiliza do quantitativo de artigos publicados sobre o espanhol na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), apenas 3 de um montante de 130 entre os anos de 2001 a 2008, havendo predominância de pesquisas em língua inglesa e materna, para tentar entender o processo de aceitação da língua espanhola e sua posição em nosso país. Por isso, o espanhol continua nessa situação de margem e nem mesmo o respaldo jurídico foi suficiente para transformar a realidade.

A fim de ratificar a assertiva que postulamos de que o ensino do espanhol está ligado à educação básica e às políticas linguísticas que a fomentam, voltamos ao artigo de Paraquett (2009), no qual ela traça um paralelo histórico do espanhol no Brasil juntamente com reflexões sobre os documentos norteadores, Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2010) no que diz respeito à língua espanhola e na maneira como ela é aludida neles. A autora delineará uma série de questionamentos a respeito e nós selecionamos apenas os que nos pareceram importantes para a nossa reflexão.

Sobre a LDB, Paraquett (2009) entende que de alguma maneira favoreceu o espanhol, haja vista a

presença da palavra "plurilinguismo" culminar na oferta de mais uma língua estrangeira pelas escolas brasileiras, sendo a escolhida, a espanhola. No que se refere às OCEM e aos PCN, a autora comenta que o primeiro tem um capítulo dedicado à língua espanhola, o quarto, e entende isso como sendo um avanço, pois é um documento dedicado especificamente à língua espanhola e com o fim de orientar os professores em como proceder em seu ensino, apresentando como pontos primordiais: "a hegemonia da variante peninsular (ou europeia) e a 'proximidade' entre o português e o espanhol" (PARAQUETT, 2009,, p.133). É nesse ínterim que entra o nosso argumento da necessidade de diálogo entre a formação de professores, o ensino de espanhol nas escolas e a produção investigativa. Como sabemos, conquanto já exista uma grande desmistificação em relação às variantes do espanhol e da predominância da variante peninsular no ensino (não só na escola básica como também na universidade), essa questão ainda não foi totalmente lapidada. De igual maneira, o imaginário em função da similitude entre as línguas e, por conseguinte, a "facilidade" em aprender o espanhol em razão disso. Pensamos que estes são os pontos-chave no que toca a questões de abordagens metodológicas e concepções de ensino que devem ser o grande cerne na formação de professores de espanhol nas Universidades e no ensino-aprendizagem de língua espanhola nas escolas de Educação Básica.

Em virtude disso, entendemos que o nosso papel enquanto formadores e formandos é que, de acordo com nosso lugar de enunciação, propiciemos o diálogo entre o IFSC, os profissionais atuantes na Educação Básica e a comunidade para que do fruto dessa relação seja possível elucidar as necessidades do profissional da Educação Básica e propor/promover investigações em âmbito acadêmico que confluam para essas demandas e contemplem o estudante e o profissional em formação.

Feitas essas considerações, para finalizar, mostraremos os dados da situação da cidade de Florianópolis e do estado de Santa Catarina no quesito oferta de curso superior de língua espanhola, juntamente com os da Secretaria Estadual de Educação sobre o contingente de professores temporários e efetivos de língua espanhola, no ano letivo de 2018. Dentre as instituições públicas, somente a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece o curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Espanhol na modalidade presencial (28 vagas ofertadas no vestibular) e este ano formou sua última turma de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância. Algumas instituições particulares têm a oferta do curso de Licenciatura de Letras-Português/Espanhol ou somente Letras-Espanhol, em sua grande maioria, na modalidade a distância; e, outras universidades particulares fecharam o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol por falta de demanda. Na rede estadual de ensino, no ano de 2017, havia 94 professores efetivos, 63 temporários não habilitados e 63 habilitados[2].

Papel da APEESC na formação do professor de espanhol

A Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina, conhecida como APEESC, é uma sociedade civil fundada no dia 01 de agosto de 1986, constituída como pessoa jurídica de direito privado sem fins econômicos, com sede e foro na cidade de Florianópolis, SC, podendo ter delegações em outros municípios do Estado.

Embora já tenha para mais de trinta anos, ao longo dessas últimas décadas a APEESC manteve timidamente suas finalidades, não atuando integralmente. A partir de 2004, alguns eventos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especificamente do e direcionados ao curso Letras-Espanhol, começaram a ganhar corpo e motivar os estudantes da área. Podemos citar o III Congresso Brasileiro de Hispanistas e as

2 A comunicação foi feita via e-mail e não nos foi informado se havia professores em licença por algum motivo, apenas nos foi enviada uma planilha em Excel com os dados.

Semanas de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC.

Nesse período, a atuação da APEESC se deu mais no sentido de ajustar o seu regime estatutário e retomar a lista de associados. A grande retomada se deu, no entanto, a partir de 2011/2012 quando se constitui uma chapa com novos integrantes, a maioria egressos e professores do curso Letras-Espanhol. Foi nessa mesma época que a atuação do curso já estava mais consolidada não só na modalidade presencial, mas também na modalidade a distância com a segunda edição do curso nessa modalidade em 2011 (iniciada em 2008).

No ano de 2013, a APEESC já contava com uma lista significativa de associados e conseguiu promover uma festa latina de sucesso na comunidade interna de estudantes de Letras, ademais de organizar um evento com os professores intitulado I Encontro de Professores de Espanhol de Santa Catarina (I EPESC)[3]. Além da integração desses professores, a APEESC promoveu o encontro, pois já se notava a preocupação da classe com relação à escassa situação do espanhol nos currículos escolares.

Até 2015, a APEESC vinha participando de eventos de Letras como a Semana Acadêmica de Letras e o SINPELL promovido pelo Centro de Comunicação e Expressão da UFSC. Nesse mesmo período, foi incentivadora e ajudou a promover parcerias com instituições da Argentina para cursos de imersão de professores de espanhol e com instituições privadas para momentos de conversação. Apesar da atuação ter se dado de maneira mais tímida com relação aos anos anteriores, ainda assim sua participação para a integração dos professores foi primordial para manter seu nome na memória de muitos associados.

Por questões de não formar nova chapa para a composição, a APEESC deu novamente uma parada nos anos de 2015 a 2017, quando finalmente foi composta nova chapa, na qual as autoras dessa comunicação compõem. Diante das inúmeras dificuldades de não haver uma sede, de não contar integralmente com o apoio dos cursos de formação de todo o Estado (e não somente da UFSC) e de haver novas diretrizes na educação nacional, a APEESC se vê numa situação atual mais complicada, porém esperançosa. Estamos retomando a composição dos membros, planejando novos encontros, parcerias e cursos além de se inserir no Movimento Nacional #FicaEspanhol que objetiva manutenção do espanhol nos currículos escolares.

O espanhol no IFSC na atualidade e a construção de um documento de referência

Em Santa Catarina, temos dois institutos federais e um colégio de aplicação que incorporam a educação básica na rede federal. O IFSC foi criado meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, como escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. É importante ressaltar que a criação dessas escolas visava atender um público muito específico, para os menores que tinham de aprender um ofício. Mais tarde, da década de 1960 passou a se chamar Escola Técnica Federal de Santa Catarina, passando a integrar o ensino médio integrado no itinerário formativo juntamente, concomitante ou subsequente ao ensino técnico. As Escolas Técnicas são conhecidas até hoje por muita gente, que ainda não as associa com o nome de institutos federais após as expansões de 2008.

Existe a oferta de cursos em formação inicial e continuada (FIC) e cursos técnicos integrados ao ensino médio (CTI), mas há perda gradativa de espaço. As justificativas para tal perda são as mais diversas: adequação curricular visando a nova Base Comum (embora ela nem tenha sido devidamente aprovada), falta de professores que possam ofertar a língua no contraturno em cursos de qualificação profissional, necessidade de horas de disciplinas técnicas, falta de apoio de diferentes cargos de gestão, permanência do inglês nos

3 O evento contou com nomes importantes em políticas linguísticas da universidade como a professora doutora Maria Inêz Probst Lucena com o trabalho "O lugar do ensino de línguas nas escolas públicas" e uma mesa redonda com as professoras Andréa Cesco e Juliana Bergmann sobre a situação do espanhol na rede pública da grande Florianópolis.

cursos superiores (grande parte deles no turno da noite), poucos incentivos em editais específicos como o edital 100/2017 do MEC; falta de unificação dos próprios docentes para lutas semelhantes, ações isoladas de professores sem incentivo de compartilhamento dessas ações, falta de representatividade em alguns campi na área de formação geral entre outras queixas e fatos vivenciadas por nós.

Embora seja o cenário nacional seja menos propenso conforme discutimos, é inegável a participação dos institutos federais como entidade de apoio à educação pública seja na formação e cidadania, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Em diversas notícias, é possível ver que os IF vem desempenhando prontamente um papel exitoso para a educação brasileira, formando profissionais capacitados e obtendo ótimos índices em provas institucionais e no campo da ciência e inovação.

Nas instituições federais de Santa Catarina, não menos diferente, os cursos que têm o espanhol na grade curricular não são numerosos se comparados ao inglês e muitos deles se valiam da lei do espanhol no ensino médio para estarem presentes. Entendemos tal tendência por uma questão histórica, pois antes o francês tinha prestígio e depois o inglês assumiu o posto de língua hegemônica.

No caso do IFSC, tampouco diferente, a expectativa da aprovação da Política Linguística como um documento norteador e inovador tende a ratificar a presença do espanhol na Educação Profissional e Tecnológica, igualando-o com as demais línguas e demais políticas linguísticas presentes na instituição e, com isso, traçar outro perfil histórico no ensino de idiomas.

O documento norteador objetiva preencher algumas lacunas que as línguas e linguagem, estrangeiras e maternas) enfrentam no dia a dia, tais como: a dicotomia de que existe uma separação entre os conhecimentos técnicos adquiridos e os conhecimentos propedêuticos e que a construção do conhecimento e a competência comunicativa e sociocultural integra os sujeitos na sociedade, dando-lhes poder para estar em diversas situações comunicativas e no mercado de trabalho. Assim, a elaboração de um documento se justifica por tais enfrentamentos e porque ele se torna

> [...] marco referencial e epistemológico para as ações da instituição e de seus servidores na condução de processos de ensino, pesquisa e extensão na área de línguas/linguagens, dentre os quais se encontram o delineamento da oferta formativa e a implantação de centros de línguas alinhados a objetivos e finalidades consensuados entre os próprios professores de línguas de instituição e as demandas que identificam na relação com a comunidade escolar e com a comunidade mais ampla, situada para além dos muros da escola. (SILVEIRA; SILVA, 2017, p. 160)

O documento permite então, atrelar políticas linguísticas e educacionais para a real manutenção e incentivo de permanência de línguas nas mais diversas modalidades de cursos. Ele foi elaborado a partir a necessidade de se discutir o papel das línguas no IFSC, o perfil dos professores e alunos e as concepções de ensino e aprendizagem de línguas no ensino tecnológico.

Importante ressaltar que para colocar em prática o envolvimento dos professores de línguas da instituição, dar-lhes voz e ouvi-los para a constituição do dito documento, foi realizado um Fórum de Línguas em março de 2014 com a quase totalidade de professores de português como língua materna e estrangeira, Libras, espanhol e inglês. Do I Fórum de Línguas surgiu um documento intitulado Carta do I Fórum de Línguas do IFSC que retratava o cenário do ensino de línguas e dava encaminhamentos para as próximas ações a partir de cinco dimensões de acordo com Silveira e Silva (2017): (1) pressupostos teóricos e institucionais, (2) especificidades e os desafios do ensino de línguas, (3) metodologias, infraestrutura e pessoal, (4) novas

tecnologias e (5) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já em 2016, houve a realização do segundo evento, II Fórum de Línguas do IFSC, trazendo as angústias e diretrizes encaminhadas ou não do primeiro Fórum. Ainda de acordo com Silveira e Silva (2017), o segundo Fórum teve por objetivo discutir coletivamente a importância do ensino e aprendizagem das línguas para o empoderar os sujeitos e o papel dos Institutos Federais nesse processo e "a necessidade de se ancorar as iniciativas institucionais a esse respeito em uma política com embasamento teórico e epistemológico afinado às discussões contemporâneas no âmbito do ensino de língua estrangeira e de língua materna no contexto dos diversos cursos que compõem a oferta formativa da instituição". (p. 161)

Da segunda realização surgiu então a ideia de colocar na prática, conjuntamente com todos os professores, a materialização de um documento que norteasse a atuação profissional e o desenvolvimento de ações além de que fosse um documento que pudesse ser registrado e validado como política linguística.

A respeito desse documento, que todavia não está homologado[4], vale mencionar brevemente como foi sua elaboração dada a importância que está tendo na instituição. Como dito, a partir do encontro do II Fórum, foram discutidas novamente as dimensões da Carta do Fórum e assim, a partir de um plano de trabalho e a execução desse plano após o encontro presencial no fórum.

O plano de trabalho foi articulado por seis servidoras do IFSC durante o II Fórum de Línguas, entre cinco docentes de português como língua materna, português como língua não materna, inglês e espanhol e uma técnica administrativa que na época estava deixado a assessoria de relações internacionais. Todas não atuavam na reitoria, o que permitiu ampliar o olhar sobre as demandas e realidades particulares dos 22 *campi* que constituem a instituição. Posteriormente, por afinidades, os docentes e técnicos da área de línguas, num total de 70 servidores, tiveram de escolher dois grupos de trabalho entre os seguintes que pautaram as discussões do evento: Ensino de Línguas para Fins Específicos (GT1), Ensino de Línguas como oferta completar (GT2), Formação de Professores para o Ensino de Línguas (GT3), Pesquisa de Ensino de Línguas (GT4), Ensino de Línguas como Extensão (GT5), Ensino de Língua Materna e Letramento (GT6), Ensino de Literatura e Leitura Crítica (GT7). Em cada GT ficavam entre 7 a 12 pessoas e era preciso retirar um nome de coordenador para que houvesse maior articulação entre as servidores coordenadoras do documento e os profissionais participantes. Após a realização do evento, os participantes dos GT puderam construir coletivamente o documento, a partir de atividades a distância, como um curso de formação realizado na plataforma MOODLE, como um ambiente virtual de aprendizagem. Esta etapa teve a colaboração do Centro de Referência em Educação a Distância do IFSC (CERFEAD), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino. O curso teve duração de 120 horas distribuídas em duas unidades curriculares de 60 horas. Sendo que a primeira unidade curricular – Política de ensino de línguas (60 horas) – que foi dividida em duas partes, cada uma com carga-horária de 20 horas destinadas a atividades comuns a todos os participantes e que visava retirar dali a parte introdutória do documento, como objetivos e finalidades. O texto deu origem a uma minuta, que serviu de base para as demais etapas. A segunda parte com horas restantes era destinadas às discussões próprias de cada GT. Todas as contribuições dos participantes foram embasadas em leituras teóricas da linguística aplicada e educação com o real intuito de fundamentar o documento. A unidade curricular restante de 60 horas - foram realizadas atividades comuns do texto da minuta e nas demais horas foram realizadas atividades de finalização de cada texto específico do GT. Assim, durante alguns meses, os participantes puderam colaborar com a construção de um documento e, ao mesmo

4 O Documento de Políticas Linguísticas está em trâmites no Conselho Superior e já foi registrado e defendidos em outras instâncias para conhecimento de toda a comunidade interna e externa.

tempo, capacitar-se ou formar-se em políticas linguísticas no IFSC.

Para analisar a efetividade do que contextualizamos e do que reafirmamos na educação técnica e tecnológica como uma das possibilidades de permanência da língua espanhola, disponibilizamos um questionário para os professores de espanhol do IFSC. Nas condições deste artigo, não nos convenia incluir outras instituições federais de ensino técnico porque a ideia foi basicamente diagnosticar a presença do espanhol na rede federal de ensino a partir da colaboração dos/das docentes de espanhol do Instituto Federal de Santa Catarina.

Foram feitas perguntas para traçar o perfil de formação do professor do IFSC, da atuação em ensino, pesquisa e extensão, e as expectativas e demandas na instituição.

Considerações finais sobre o futuro

Ao decorrer dessas linhas debatemos o ensino de espanhol como língua estrangeira após a revogação da Lei federal nº 11.161/2005, mais precisamente, a presença dessa unidade curricular (UC) nos novos Planos Pedagógicos de Cursos (PPC), o panorama nas novas ofertas de futuras vagas para professores de espanhol, a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), os programas de incentivos em pesquisa e extensão e o que se espera de legado para a comunidade externa no contexto do instituto federal.

Vimos que o cenário no IFSC é preocupante, com escassez de oferta dessa UC na grade de cursos técnicos e FIC, mas ao mesmo tempo com grandes expectativas para a aceitação de um documento norteador inovador que respalda e dá voz à permanência de diversas línguas no IFSC.

Para podermos entender todo esse movimento da língua espanhola no IFSC, acrescentamos a nossa discussão a realidade do estado de SC no que se refere à oferta do ensino de espanhol nas escolas da Educação Básica e nas instituições de ensino superior. E, fizemos um breve percurso histórico sobre a situação dos cursos de formação de professores de espanhol no Brasil no que tange à oferta, às abordagens metodológicas e às concepções de ensino, atrelados às políticas linguísticas, destacando os pontos que merecem mais atenção em cada um deles.

Nosso objetivo foi demonstrar que, conforme vivenciamos nas falas dos colegas no "X Congresso Brasileiro de Hispanistas", a exclusão e/ou perda de espaço do espanhol não é exclusividade do IFSC, mas sim das escolas do Brasil. Por isso, para que mudemos essa realidade e possamos esperar um futuro diferente é fundamental que, para além de um aparato legal, nós formadores e formandos promovamos o diálogo entre o IFSC, os profissionais atuantes na Educação Básica e a comunidade para que do fruto dessa relação seja possível elucidar as necessidades do profissional da Educação Básica e propor/promover investigações em âmbito acadêmico que confluam para essas demandas e contemplem o estudante e o profissional em formação. E, que a partir desta sintonia, na medida do possível, participemos da formulação das políticas linguísticas a fim de obter documentos que estejam de acordo e dentro da realidade e necessidade de cada segmento de ensino.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: BORGES MOTA M.; BRAGA TOMICH, L. *Aspectos da Linguística Aplicada* (estudos em homenagem ao Prof.

Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Decreto nº 6.283*, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP, 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/130436>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Decreto nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Brasília, DF, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2018.

_____. *Decreto nº 19.850*, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Decreto nº 19.85*, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Lei 4.024,* de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Lei 4.244*, de 9 de abril de 1942. Brasília, DF, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF,1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 de set. 2018.

_____. *Lei 9.39***4**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. *Lei 11.161*, de 05 de agosto 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. *Lei 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Criação dos Institutos Federais de educação, Ciência e

Tecnologia. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92587/lei-11892-08>. Acesso em: 30 de set. 2018.

_____. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 30 de setembro de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Estrangeira, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Resolução nº 58*, de 22 de dezembro de 1976. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol.Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

_____. MEC/CNE/CEB. *Resolução n. 02*, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível de Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2018.

IFSC. *Carta do Fórum de Línguas do IFSC*. 2014.

SILVA JUNIOR, A. F.; SANTOS, R. C.; ROCHA, M. S. F. Formação de professores e enssino de línguas estrangeiras no currículo da escola e universidade. In: SILVA JUNIOR, A. F.; SANTOS, R. C. (Org.). *Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol*. Curitiba: Appris, 2016. p.25-38.

LAJOLO, M. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Projeto Memória de Leitura. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Endereço eletrônico: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. em 31/10/11.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELN*E. João Pessoa.

Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (e/le) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/38/artigo7.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGUISTICA APLICADA. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/numeros_publicados.html >. Acesso em: 30 set. 2018.

SILVEIRA, A. P. K.; SILVA. L. O movimento de elaboração de uma política institucional de ensino de línguas – o caso do Instituto Federal de Santa Catarina. In: COELHO, I. M. W. S (Org.). *A internalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*: fundamentos, ações e perspectivas. v. 1. Ed Pontes: 2018.

UFSC. *Cursos e Vagas*. Disponível em: <http://vestibular2019.paginas.ufsc.br/files/2018/09/Cursos_e_vagas_vest2019.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

O ENSINO DE PRONOMES PESSOAIS DO ESPANHOL EM MANUAIS DIDÁTICOS PUBLICADOS NO BRASIL

21

Rosa Yokota
UFSCar/USP

Introdução

O ensino de espanhol no Brasil passou por momentos de apagamento a outros em que atingiu certa visibilidade no decorrer do século passado até a atualidade. A partir de Celada; González (2000), Quintans Sebold (1998) e Eres Fernández (2000), iniciamos uma reflexão sobre os livros didáticos que tiveram grande impacto (durante muito tempo eles foram os mais utilizados em aulas para diferentes níveis e contextos) no ensino de espanhol a brasileiros no século passado.

Posteriormente, após a lei 11.161/2005, os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)[1] passaram a selecionar livros de duas línguas estrangeiras modernas (espanhol e inglês) o que fez com que a produção editorial brasileira de livros didáticos de espanhol aumentasse, passasse a seguir as orientações dadas pelos editais e fosse avaliada por uma equipe do Ministério da Educação (MEC). Para refletir sobre esta parte, nos baseamos em Daher e Sant'Anna (2016) e Barros, Costa e Freitas (2018), entre outros.

O recorte dado à pesquisa foi um conteúdo linguístico-gramatical de grande relevância para os estudos teóricos sobre a língua espanhola, seu aprendizado e seu ensino: os pronomes pessoais.

Os livros didáticos selecionados foram: *Manual de Español* (BECKER, 1967); *Vamos a Hablar* (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERES, 1994); *Hacia el Español* (BRUNO; MENDOZA, 1997, 1998, 2000) e *Síntesis* (MARTÍN, 2010).

Com esta análise, pretendemos apresentar um estudo sobre o ensino de pronomes pessoais em livros didáticos publicados no Brasil em diferentes épocas.

Livro didático de língua espanhola

O livro didático ou manual didático de diferentes disciplinas escolares tem sido objeto de pesquisa da área de educação há muito tempo. No caso do espanhol[2] como língua estrangeira para brasileiros, a sua produção e uso sofrerem variações ao longo da história de acordo com o lugar que a língua espanhola ocupou nas políticas linguísticas e, consequentemente, educacionais.

A análise de materiais utilizados para o ensino de espanhol passou a ser objeto de reflexão teórica mais recentemente, sendo que as questões relacionadas à abordagem de ensino, às habilidades orais ou escritas, à cultura e ao uso dos materiais em contextos específicos têm sido mais estudadas. Diferentemente da tendência geral, esta comunicação terá como objetivo apresentar um levantamento sobre o ensino dos pronomes pessoais

1 Os editais 2011 e 2014 eram destinados à seleção dos livros para os anos finais do ensino fundamental. Os editais 2012, 2015 e 2018, para o ensino médio.

2 A especificidade do espanhol como disciplina curricular da educação básica e superior faz com não se possa equiparar sua história com a do inglês, que tem uma produção editorial de livros didáticos e é objeto de pesquisa há muito mais tempo, como mostram Sarmente; Lamberts (2017).

em manuais didáticos produzidos no Brasil em diferentes épocas, ou seja, procuramos dedicar-nos a um conteúdo linguístico-gramatical pontual em razão de sua importância no cenário do ensino de espanhol a brasileiros.

A importância de voltarmos nossa atenção ao livro didático se deve ao fato de que ele é um dos recursos mais utilizados no processo de ensino, no nosso caso, de línguas estrangeiras, em diferentes contextos. Mesmo que não adote um livro, muitas vezes o professor tem internalizado uma sequência ou aproveita atividades de um ou mais livros didáticos para elaborar seu próprio material (CORACCINI, 1999), ou seja, seu fazer pedagógico está baseado em um ou mais livros didáticos.

Além disso, os livros didáticos são considerados fontes de consulta e de formação teórico-prática para muitos professores. Tanto assim que os editais do PNLD[3] têm definido que o manual do professor seja uma obra que não só instrua sobre o uso do material, mas também contribua para a (auto)formação e atualização do professor:

> 4.1.8. O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (MEC, 2013, p2)

Após a inclusão de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) na seleção do PNLD – 2011, cujo edital foi lançado em 2008[4], houve modificações consideráveis na elaboração de livros didáticos de espanhol e aumento no número de títulos publicados no Brasil.

Os critérios para a escolha dos livros para esta apresentação foram: ter sido editado no Brasil, ter sido adotado por instituições de ensino no Estado de São Paulo e ter tido alguma repercussão no âmbito da pesquisa. As obras selecionadas foram:

1) *Manual de Español. Gramática, ejercicios, lecturas, correspondencia, vocabulario, antología poética*- Volume único. Autor: Idel Becker. Livraria Nobel. São Paulo. 54ª edição, publicado em 1967. A 1ª edição é de 1945.
2) *Vamos a Hablar*- 4 volumes.
   Volume 1. Autores: Felipe Pedraza Jiménez; Milagros Rodríguez Cáceres. Editora Ática. São Paulo. 4ª edição, publicado em 1994. A 1ª edição é de 1990.
   Volume 2. Autores: Felipe Pedraza Jiménez; Milagros Rodríguez Cáceres. Editora Ática. São Paulo. 4ª edição, publicado em 1994.
   Volume 3. Autores: Felipe Pedraza Jiménez; Milagros Rodríguez Cáceres; Maria Salete Cicaroni. Editora Ática. São Paulo. 3ª edição, publicado em 1994.
   Volume 4: Autores: Felipe Pedraza Jiménez; Milagros Rodríguez Cáceres; Gala Blasco Aparício; Maria Salete Cicaroni. Editora Ática. São Paulo. 3ª edição, publicado em 1994.

---

3 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Consulta em: 20/08/2018.

4 Editais do PNLD que incluíram a língua espanhola: 2011,2012, 2014, 2015 e 2018.

3) *Hacia el español. Curso de lengua y cultura hispánica*- 3 volumes.
   Volume 1. Autores: Fátima Cabral Bruno; Maria Angélica Mendoza. Editora Saraiva. São Paulo. A 1ª edição é de 1997.
   Volume 2. Autores: Fátima Cabral Bruno; Maria Angélica Mendoza. Editora Saraiva. São Paulo. A 1ª edição é de 1998.
   Volume 3. Autores: Fátima Cabral Bruno; Maria Angélica Mendoza. Editora Saraiva. São Paulo. A 1ª edição é de 2000.
4) *Síntesis. Curso de lengua española* – 3 volumes. Autor: Ivan Martin. Editora Ática. São Paulo. 1ª edição de cada um dos volumes é de 2010.

O *Manual de Español*, de Idel Becker, cuja primeira edição é de 1945, juntamente com a *Gramática de la lengua española*, de Antenor Nascentes, é uma das obras mais lembradas quando se trata da história dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil. De acordo com Sebold (1998), esta obra é um marco. A autora descreve o livro da seguinte forma:

> O desenho pedagógico está baseado nas atividades de leitura exclusivamente de textos literários, em atividades vinculadas ao léxico que evidenciam uma concepção de língua mais próxima da ideia do dicionário e na tradução como estratégia de aprendizagem e avaliação. O material apresenta uma visão normativa da língua através de exercícios à base de modelos e regras que são o ponto de partida da produção linguística. (SEBOLD, 1998, p.36)

Para Celada (2002), o *Manual* de Becker é um instrumento articulador que sustentou a relação do brasileiro com o espanhol. É um livro que teve mais de 80 edições e que foi publicado até recentemente (anos 2000), segundo Guimarães e Freitas (2018:17-18)

No final dos anos 80, de acordo com Eres Fernández (2000) a falta de materiais didáticos de espanhol para brasileiros ficou muito evidente, surgia uma demanda maior em razão da abertura de Centros de Estudos de Línguas em diferentes estados brasileiros e com a perspectiva da assinatura do acordo do Mercosul. No início da década de 90, uma publicação importante, segundo Sebold (1998), foi a coleção de 4 volumes *Vamos a hablar*. De acordo com a autora, os livros traziam textos elaborados e autênticos[5], como poesias, canções, travalínguas e textos narrativos da literatura. A proposta era comunicativa, mas continha atividades estruturais. *Vamos a Hablar*, na época, era um dos poucos livros didáticos de espanhol publicado no país por uma editora com distribuição nacional[6]. Era uma obra sem público específico, tendo sido usada em cursos de idiomas, aulas particulares, escolas regulares, etc. *Hacia el Español* e *Síntesis*, por outro lado, foram elaborados e publicados para o ensino médio.

Como referência de manual no Brasil nos anos 90, Paraquett (2001) toma o livro *Hacia el Español*, publicado pela Editora Saraiva. Segundo a autora, o livro não se prende ao campo comunicativo, por outro lado, aborda o aspecto cultural, além do fato de trabalhar as variantes linguísticas (lexicais, fonéticas e sintáticas). Para que isso aconteça, o livro traz textos autênticos, além de um material auditivo produzido por hispano-

5 Breen (1985 *apud* FRANZONI, 1992, p. 45) chama de materiais autênticos "quaisquer fontes de dados que possam servir como meio de ajuda para desenvolver uma interpretação autêntica". Essas "fontes de dados", a meu ver, poderiam ser textos tirados de revistas e jornais (registro escrito), e músicas e programas de TV (registro oral), por exemplo.

6 No levantamento de livros didáticos apresentado por Eres Fernández (2000) nota-se que grande parte das publicações para ensino de espanhol utilizadas no Brasil eram importadas da Espanha.

-falantes com o intuito de destacar as diferentes maneiras de falar. De acordo com a Portaria nº. 3.771, de 27 de outubro de 2005, *Hacia el Español* foi um dos livros selecionados em 2005 para ser distribuído às escolas públicas de ensino médio[7].

Assim como o livro anterior, Síntesis esteve entre as obras selecionadas em 2005 para ser distribuído em 2006 pelo MEC nas escolas públicas de ensino médio. Nesta ocasião, o livro era composto por um só volume. Em 2010, reformulado e com um novo formato (divido em 3 volumes), a coleção foi selecionada pelo PNLD-2011 para o ensino médio. O livro se destaca por apresentar em suas unidades grande número de textos literários, diferenciando-se de outros manuais selecionados pelo PNLD para os anos de 2011 e 2015 (SILVA; PINHEIRO--MARIZ, 2015). A atenção dada a aspectos culturais também é uma das características marcantes da obra.

Pronomes pessoais

De acordo com Fernández Soriano (1999, p. 1211), "*A lo largo de toda la tradición gramatical, el pronombre ha sido una de las categorías que más polémica ha suscitado en cuanto a su definición y adscripción a una determinada clase*." A autora reúne uma série de estudos sobre o tema para mostrar a dificuldade em classificar os pronomes e sua relação com outras classes de palavras. O pronome pessoal tem a função de um sintagma nominal (SN), mas se diferencia do substantivo comum porque não se pode atribuir a ele um significado léxico constante: "*Una propiedad fundamental del pronombre es, por el contrario, la de carecer de contenido semántico: se trata de elementos 'vacíos', que adquieren significado de modo ocasional, dependiendo de las circunstancias del discurso*."

Os pronomes pessoais contêm informação gramatical que especifica suas características de pessoa, número e gênero, além disso, conservam as marcas de caso do latim.

Pessoa/Número	Sujeito-Nominativo F. tônicas	Compl. Direto – Acusativo F. átonas	Compl. Indireto – Dativo F. átonas
1ª do singular	yo	me	me
2ª do singular	tú usted	te lo/la	te le
3ª do singular	él/ella/ello	lo / la	le (se)
1ª. do plural	nosotros- as	nos	nos
2ª. do plural	vosotros – as ustedes	os los /las	os les
3ª. do plural	ellos /ellas	los /las	les (se)

Entre as pesquisas sobre o espanhol para brasileiros, destacamos o impacto da pesquisa de González (1994) sobre os pronomes pessoais na produção de aprendizes brasileiros de espanhol e sua hipótese da inversa assimetria entre o espanhol e o português brasileiro (PB), que continua tendo grande importância na área.

González (1998, p. 247) explica do seguinte modo porque PB e espanhol são línguas 'inversamente assimétricas':

7 A portaria 28, de dezembro de 2005, dispõe sobre a aquisição e distribuição de material didático de língua espanhola destinado aos professores do ensino médio. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria28.pdf> Acessado em: 20 agosto2018

> *Cada una de ellas presenta una distinta asimetría, en lo que se refiere al empleo de formas pronominales plenas o nulas para expresión del sujeto y de los complementos del verbo, aunque estas distintas asimetrías se extiendan a otras categorías funcionales (...). De forma sintética, se puede decir, siempre a partir de los varios estudios consultados, que mientras el PB es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el E es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica.*

Apresentamos a seguir o levantamento e as reflexões feitos a partir das categorias: a) sujeito, pronome tônico e verbo; b) complemento direto, complemento indireto e pronome átono.

Sujeito, pronome tônico e verbo

Durante a leitura das unidades didáticas dos livros didáticos, detectamos que a apresentação da conjugação verbal é um dos momentos em que também é apresentada a grade dos pronomes pessoais tônicos. Os manuais didáticos analisados se dedicam ao estudo da morfologia verbal, não há um trabalho sobre o verbo como organizador da oração. Ou seja, não é feita uma exploração de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos no estudo do verbo.

Pudemos notar que há três formas de apresentar a conjugação verbal:

(1) verbo conjugado: *Manual de Español, Vamos a Hablar, Hacia el Español* e *Síntesis*
(2) pronome pessoal entre parênteses + verbo conjugado: *Vamos a Hablar* e *Hacia el Español*.
(3) pronome pessoal + verbo conjugado: *Manual de Español* e *Síntesis*.

A presença do pronome pessoal tônico em função de sujeito do verbo conjugado aparece no momento inicial da aprendizagem, nas primeiras unidades dos livros *Vamos a Hablar, Hacia el Español* e *Síntesis*. Somente em *Manual de Español* a conjugação é apresentada inicialmente sem pronomes pessoais nas listas de conjugação de verbos regulares (1967, p. 96-99), eles passam a aparecer nas listas de conjugação de parte dos verbos irregulares (1967, p. 102-110) e auxiliares (1967, p. 92-95).

A apresentação do pronome pessoal tônico com função de sujeito oracional é feita inicialmente nos 3 manuais associada à conjugação verbal, porém, somente *Hacia el Español* (1997, p. 15) apresenta explicações sobre seu uso e orientação específica para o professor de acordo com os estudos de González (1994, 1998).

Quanto a *Vamos a Hablar e Síntesis*, os pronomes pessoais aparecem junto com o primeiro quadro de conjugação verbal e não há explicação quanto ao uso. No caso de *Manual de Español*, somente no capítulo 11, todos os pronomes pessoais são apresentados sem uma distinção quanto seu papel sintático, somente é feita sua descrição morfológica (pessoa, gênero e número).

Podemos entender que o *Manual de Español*, por seguir a ordem canônica das gramáticas tradicionais, apresenta o pronome depois de outros itens como o alfabeto, o artigo, o substantivo, plural e singular, o adjetivo, aumentativo e diminutivo, etc. Entretanto, tal divisão não favorece o ensino de espanhol a brasileiros, visto esta é uma divisão para estudos filológicos que é seguida pelos livros mais tradicionais de língua materna.

Por outro lado, a apresentação dos pronomes tônicos de sujeito associada à conjugação verbal pode levar o estudante à falsa ideia de que a realização do pronome é obrigatória que, por sua vez, é reforçada por

atividades estruturais em que a presença do pronome é constante e o aluno deve conjugar o verbo para completar a oração. Assim, nos outros três manuais, a possibilidade de gerar erros de transferência de instrução (Selinker, 1972) existe, pois o estudante tem em seu *input* instrucional o preenchimento do lugar do sujeito. Entretanto, em *Hacia el Español* há informação que aclara sobre o uso de pronomes sujeito. No caso de *Hacia el Español*, trata-se de uma informação formal disponível para o estudante e o professor, na unidade 1. É possível notar que houve a preocupação em trazer aclarações dos estudos linguísticos a este manual didático.

Complemento direto, complemento indireto e pronome átono

O fato de não se explorar o verbo como organizador oracional, leva a que não se associe o uso de pronomes átonos à grade argumental do verbo. Assim, o ensino do uso de pronomes pessoais átonos está mais relacionado à morfologia que à sintaxe. Ou seja, chama-se atenção às características morfológicas do referente (número e gênero), porém, em muitos casos, a dificuldade do estudante se deve ao fato de não identificar que o verbo necessita de um elemento que o complemente e a função sintática de tal elemento, visto que o PB e o E preenchem e não preenchem inversamente os lugares argumentais do verbo (GONZÁLEZ, 1994, 1998).

No *Manual de Español*, os pronomes pessoais tônicos e átonos são ensinados na unidade 11. O tratamento dado ao tema é o que aparece nos livros de espanhol como língua materna, em que o uso de pronomes átonos se explica para que as variantes sejam identificadas e a norma padrão seja reforçada. De acordo com Vilchez (2013, p.18), o ensino de pronomes pessoais complemento nos manuais didáticos de língua materna da Espanha está voltado basicamente à questões gramaticais e uso da norma padrão, para que os alunos dominem a terminologia gramatical e possam corrigir o uso não padrão da língua. O que o *Manual de Español* apresenta quanto aos pronomes pessoais átonos é o uso de *leísmo* e *laísmo*, com observações como: *"La Academia tolera el leísmo, pero recomenda el uso de los loístas."* e *"La Academia Española condena el laísmo. Pero es practicado por ilustres escritores, particularmente madrilenos*."(BECKER, 1967, P.52-53). Para explicar as variantes, Becker cita as formas padrão, utilizando-se da nomenclatura latina: acusativo e dativo: *"... Pero lo más correcto es el empleo de la forma le* sólo para el dativo, reservando la forma lo *para el acusativo*."

No caso de *Vamos a Hablar*, há dois momentos no volume 2 em que todos os pronomes átonos de complemento direto e complemento indireto são apresentados. Na unidade 5, há exemplos de transformação de uma forma tônica ou um SN em pronome átono e atividades que pedem que se transforme um complemento em pronome, sendo que os verbos neles presentes são transitivos (*ver*), bitransitivos (*preguntar*) e intransitivos (*hablar*). Na unidade seguinte, 6, são apresentadas orações com verbos bitransitivos e a transformação dos dois complementos em pronomes, ou seja, os pronomes átonos de complemento direto e complemento indireto são usados ao mesmo tempo e são apresenta juntos. O livro não traz explicações sobre quando uma oração pode apresentar dois complementos: "*En ocasiones se juntan en una misma frase dos pronombres personales: el que corresponde al complemento directo y el del indirecto*" (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERES, 1994, p.97). As atividades propostas são predominante estruturais, nelas se pede a transformação de sentenças ou responder a perguntas, somente uma das atividades proposta na unidade 5 apresenta um texto (não autêntico) para que seja completado com pronomes. O livro não trata de variantes linguísticas, apesar de que há momentos em que os exemplos dados e as atividades apresentam casos de *leísmo*, por exemplo, com o verbo '*ayudar*': *Ayudé a mi hermano en su trabajo. Le ayudé en su trabajo*.- exemplo dado nas explicações em PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERES (1994, p.78). *Ayudásteis a Maria? Sí, le ayudamos. /No, no le ayudamos* – exercício posterior às explicações em PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ

CÁCERES (1994, p.79). Entretanto, só há a seguinte nota de rodapé sobre o tema: "*La Real Academia Española autorizó el uso de le(s) para el complemento directo masculino cuando es de persona.*"

Em *Hacia el Español*, os pronomes átonos são apresentados em dois volumes distintos da coleção. No volume 1, na unidade 4, é feita uma introdução ao tema visto que o diálogo da unidade se refere a situação de compra em que o uso dos pronomes átonos está presente (BRUNO; MENDOZA, 1997, p. 69). Nesta mesma unidade, é feita a apresentação do uso de verbo intransitivo com complemento indireto (*gustar*) e há uma explicação sobre os pronomes pessoais átonos e a necessidade de se analisar o verbo para determinar a presença ou não de complemento:

> *Las formas átonas y tónicas de los pronombres personales funcionan como complemento del verbo, o sea, elemento que completa el sentido expresado por él, que completa su significado. (...) Hay verbos que no exigen complementos (...) el verbo dormir, en el ejemplo anterior, no necesita otro elemento para completar su sentido. Sin embargo hay verbos que lo exigen. Este elemento puede ser una cosa, una idea o una persona. (...) Una regla muy importante que hay que observar es: siempre que el verbo exija complemento(s), hay que expresarlo(s) en la frase, aunque esté(n) sobreentendido(s) en las frases anteriores.* (BRUNO; MENDOZA, 1997, p.77)

No volume 2, na unidade 3, os complementos direto e indireto são trabalhados juntos no momento de explicar a colocação pronominal. Na mesma unidade é ensinado também o uso de complemento direto com a preposição 'a'. É possível notar que é feita uma retomada sobre o uso do complemento direto para posteriormente explicar os pronomes átonos com verbos bitransitivos e sua colocação. No último volume, há uma nova retomada do tema, quando se explica o emprego de *leísmo, laísmo* e *loísmo* (BRUNO; MENDOZA, 2000, p. 43-46). Percebe-se a progressão do conteúdo sobre o uso dos pronomes átonos ao longo dos volumes. As atividades que retomam o tema estão presentes nas interpretações de texto, o que demonstra a preocupação em considerar contextos mais amplos que a oração para entender a referencialidade dos pronomes pessoais. Nas unidades específicas em que o tema é tratado como conteúdo gramatical há atividades com características estruturalistas de completar ou transformar frases relacionadas ao conteúdo temático da unidade, porém, há também atividades orais e histórias em quadrinhos com diálogos que permitem melhor contextualização do uso.

Assim como *Hacia el Español, Síntesis* também apresenta o uso de verbos intransitivos com complemento indireto (*gustar*). Isto ocorre no volume 1, unidade 5 do livro. O tema 'Pronomes Complemento' aparece somente no volume 3, unidade 7. Nesta unidade são apresentados verbos bitransitivos com os dois pronomes juntos e as transformações no caso da 3ª pessoa do singular e plural (le/les – se). As atividades propostas são bastante estruturalistas (transformar orações, identificar complementos, responder perguntas isoladas, organizar palavras para formar uma sentença) apesar do *input* inicial para o conteúdo gramatical ser uma historia em quadrinhos e haver um conto de Eduardo Galeano usado para identificar complementos direto e indireto. Ou seja, apesar da presença textos muito bons não há uma exploração adequada deles para uma atividade de compreensão de leitura e de explicação do conteúdo gramatical.

O que foi possível notar, a partir da leitura do conjunto dos manuais didáticos, é que o ensino do uso de pronomes átonos está muito centrado no uso de pronomes junto a verbos bitransitivos e em atividades estruturais nas três coleções mais recentes. Entretanto, em *Hacia el Español,* nota-se que houve a introdução de informações sobre o uso de pronomes relacionado à grade argumental dos verbos e à variação linguística.

Outro item sobre os pronomes pessoais átonos que somente citaremos aqui é a colocação pronomi-

nal. O preenchimento do lugar argumental dos complementos é um dos lugares de dificuldade no processo de aprendizagem de espanhol por brasileiros, juntamente com a colocação pronominal de acordo com as normas do espanhol. Dos 4 livros didáticos analisados, *Vamos a Hablar, Hacia el Español* e *Síntesis* apresentam o tema dentro dos conteúdos gramaticais. Ele é apresentado juntamente com o uso do imperativo em Vamos a Hablar e Síntesis e, mais tarde, no último volume de cada coleção, são ensinadas as 3 situações em que o pronome se pospõe ao verbo: infinitivo, imperativo afirmativo e gerúndio. Em *Hacia el Español*, o tema é tratado nos volumes 1 (na unidade 4, é dada a regra geral de que os pronomes são antepostos aos verbos e que a ordem dos pronomes complementos é primeiro o indireto e depois o direto) e no volume 2, há um quadro gramatical sobre '*Colocación de los pronombres átonos*', em que são dadas as exceções.

Considerações finais

Existe a hipótese de que perspectiva de ensino de espanhol como língua estrangeira é diferente da do ensino de espanhol como língua materna. Entretanto, Vilchez (2013), em seu artigo, ao descrever uma coleção espanhola de livros didáticos de espanhol como língua materna para o ensino médio, nos faz ver que há elementos que aproximam muito a coleção didática para ensino de espanhol na Espanha analisada por ele dos livros didáticos brasileiros para o ensino de espanhol apresentados nesta comunicação, como: o uso de quadros com a classificação de pronomes por traços morfológicos e sintáticos; o fato dos conteúdos serem normativos; a escolha de uma variedade padrão, ênfase no ensino de verbos bitransitivos com dois pronomes e a ordem destes; o ensino para identificar o que for não padrão e evita-lo; e o uso de muitos exercícios estruturais de identificação (anáfora e catáfora) e substituição.

Percebe-se que não há um *continuum* entre os livros didáticos de ELE selecionados. No *Manual de Español*, há pouquíssimas explicações sobre os pronomes pessoais e nelas predomina o ensino de uma variedade em detrimento de outras. Em *Vamos a Hablar*, não há o ensino explícito dos pronomes tônicos (nem como sujeito, nem como complemento) e os pronomes átonos são ensinados como seria o ensino de língua materna. *Hacia el Español* integra o conteúdo gramatical ao conteúdo temático das unidades e traz uma série de explicações baseadas em estudos descritivos sobre o uso dos pronomes, o que, talvez, possa levar o estudante ao conhecimento gramatical necessário sobre a língua e o uso da mesma em contexto comunicativo. Em *Síntesis*, apesar de ser uma publicação mais recente, nota-se que não houve a integração do conteúdo gramatical ao conteúdo temático das unidades quanto aos pronomes pessoais, sendo que outros aspectos foram os priorizados pelos autores, como uma oferta maior de *input* autêntico em que os pronomes estão presentes e menos sistematização do conteúdo gramatical. Assim, em este livro, a sistematização do uso dos pronomes só aconteceu no caso dos átonos e da colocação pronominal no último volume da coleção.

Pode-se notar que aspectos que marcam o PB e o espanhol e podem afetar a produção e a compreensão dos estudantes não são mencionadas, como: os contextos de preenchimento do lugar do sujeito oracional em ambas as línguas; os traços semânticos do referente do pronome tônico sujeito no espanhol; as possíveis formas de (não)preenchimento do lugar argumental dos verbos transitivos em PB que não ocorrem com a mesma frequência em espanhol (elipse, pronome demonstrativo neutro, pronome tônico, repetição do SN); a duplicação de complementos no espanhol; os contextos em que há elipse de complementos em situação de anáfora no espanhol, etc.

Após a leitura dos livros didáticos selecionados, pudemos verificar que o conteúdo gramatical foi tratado de forma bastante normativa, sendo que somente *Hacia el Español* apresentou informações para o es-

tudantes e os professores que demonstram a intenção de introduzir informações dos estudos descritivos e estudos comparados entre PB e espanhol sobre o tema dos pronomes pessoais.

Notamos que os pronomes pessoais tônicos aparecem nos manuais de ELE bem antes dos pronomes pessoais átonos. No ensino dos pronomes átonos, há ênfase no contexto de verbos bitransitivos, talvez por ser uma estrutura que se distingue do português brasileiro e que pode trazer mais problemas ao aprendiz. Entretanto, a explicação e o ensino deste tema se assemelham muito ao ensino de língua materna.

Referências

BECKER, I. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel. 1967.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español*. Nivel Básico. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español*. Nivel Intermedio. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español*. Nivel Avanzado. São Paulo: Saraiva, 2000.

CELADA, M. T. *O espanhol para brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 227f. Tese (Doutorado em linguística) – IEL, Unicamp, Campinas, 2002.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N.M. Los estudios de lengua española en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.* El hispanismo en Brasil. Brasília, vol.X, Suplemento, 2000. p. 35-58.

CORACINI, M. J. P. F. O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. P. F. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*: Língua Materna e Língua Estrangeira. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Org.). *Dez anos da "lei do español" (2005-2015).* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.* El hispanismo en Brasil. Brasília, vol.X, Suplemento, 2000. p. 59-80.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática Descriptiva de la lengua española.* Vol. 1. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

GONZÁLEZ, N. M. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N. M. (Ed.). *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño.* Signos ELE. 2008. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/issue/view/115>. Acesso em: 01 ago. 2018.

GONZÁLEZ, N. M. Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. *Revista RILCE de Filología Hispánica. Español como lengua extranjera: investigación y docencia*, n.14.2, p. 243-263.

GONZÁLEZ, N. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos.* 1994. 451f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.

GUIMARÃES, A.; FREITAS, L. M. A. de Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARRO, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G. de; FREITAS, L. M. A. (Org.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. São Paulo: Pontes, 2018. p.15-33

MARTIN, I. *Síntesis.* Volume 1, 2 e 3. São Paulo: Ática. 2010

MAZZARO, D. A gramática nos livros didáticos de espanhol: breves reflexões a partir das obras aprovadas no PNLD 2015. In: BARRO, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G. de; FREITAS, L. M. A. (Org.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. São Paulo: Pontes, 2018. p. 227-240

MEC. *Edital de convocação 01/2013 – CGPLI – Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12344-link-edital-pnld2015-em-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol/le no Brasil.In: REIS, L. M. F.; TROUCHE, A. L. G. (Org.). *Hispanismo 2000.* Niterói: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, 2001.

PREDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M. *Vamos a Hablar*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1994.

PREDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M. *Vamos a Hablar*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1994.

PREDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M.; CICARONI, M.S. *Vamos a Hablar*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 1994.

PREDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M.; CICARONI, M. S.*;* BLASCO APARÍCIO, G. *Vamos a Hablar*. Vol. 4. São Paulo: Ática, 1994.

QUINTANS SEBOLD, M. M. R. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.* Brasília, vol.VIII, 1998. p. 33-40.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. Von Der H. Pesquisas sobre livros didáticos: o estado da arte. *Entretextos*, Londrina, vol. 17, n. 1, p. 333-360, 2017.

SELINKER, L. Interlanguage. *Internacional Review of Applied Linguistic*, n.10.3, p. 209-231, 1972.

SILVA, B. R. C. V. da; PINHEIRO-MARIZ, J. Da relação entre língua e literatura nos livros didáticos para o ensino da língua espanhola. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, vol. 11, n. 2, p. 401-417, 2015.

VILCHEZ, P. F. O ensino-aprendizagem dos pronomes complemento em aula de espanhol como língua materna e como língua estrangeira. In: VII Encontro Internacional de Letras 2013. Literatura e Linguística: Linguagens do século XXI, 2013. Foz do Iguaçu, *Anais....* Foz do Iguaçu: Universidade do Oeste do Paraná, 2013, p. 17-31.

REIVINDICACIONES DE MUJERES EN TRES TIEMPOS: CRISTINA DE PIZÁN (1405), MARÍA DE ZAYAS (1637) Y AUTORAS DEL I CONGRESO FEMENINO INTERNACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1910). DEMANDAS COMUNES

22

Rosangela Schardong
UEPG

A tarefa de determinar o início do movimento feminista revela-se ou muito difícil ou extremamente fácil.
Anna A. Kalmánovitch (1908/2017, p. 21)

La rusa soviética Anna A. Kalmánovitch, al indagarse sobre el inicio del movimiento feminista, en el artículo "O movimiento feminista e a relação dos partidos com ele" (1908), supone que:

> Começou naquele exato momento em que Adão, após comer a maçã colhida por Eva, tão gentilmente jogou nela toda a culpa pelo ocorrido. Desde então, seus descendentes seguem seu bom exemplo: (...) [a] despejam nas mulheres, declarando-as quase uma raça inferior (...). As mulheres, porém, jamais aceitaram essa situação e ao longo do tempo têm lutado fervorosamente (1908/2017, p. 21).

Es cierto lo que dice Kalmánovitch, las mujeres jamás han aceptado la opresión, el silencio y la secundariedad. La Historia lo comprueba. Siempre han buscado maneras de levantar la voz, de escribir su nombre en la historia de su pueblo, de registrar su protesta contra la infamia, de enunciar sus demandas por la dignificación y los derechos de su género.

No solo a partir del movimiento feminista hubo consciencia de género. En este artículo se pretende señalar tres momentos en la línea continua de los reclamos de las mujeres, por medio del estudio comparado de tres textos, escritos en épocas muy diferentes, sin embargo profundamente semejantes en varios aspectos. Los tres fueron igualmente escritos por mujeres, sobre mujeres y para mujeres.[1] Pese a la diferencia espacial y temporal, los tres textos tienen un carácter netamente reivindicatorio, en el cual se observan demandas comunes, lo que es relevante para el registro del pensamiento, de la historia y de los movimientos de mujeres en Occidente.

Cristina de Pizán (1364-1430), nació en Venecia y fue llevada a los cuatro años a París cuando su padre se tornó el médico del rey Carlos V de Valois. Fue educada en la corte renacentista "como una princesa" (Lemarchand, 2001, p. 11). Así tuvo acceso a la Biblioteca Real y la posibilidad de tener un cuarto de estudios, donde leía rodeada de libros. Uno de ellos le provoca gran indignación: el *Libro de las lamentaciones de Mateolo* (c.1300), "un compendio de tópicos misóginos" (Lemarchand, 2001, p. 275). Para hacer la réplica a tantas

1 El estudio analítico de la obra de Cristina de Pizán y de María de Zayas aquí presentado retoma parte del artículo "Construção da obra literária em defesa da mulher: estratégias de Cristina de Pizán e María de Zayas", publicado en la *Revista Miscelânea* (Assis, v. 11, p. 23-33, jan.-jun. 2012. ISSN 0104-3420).

injurias contra las mujeres, Pizán escribe un libro en defensa de las mujeres. Para construir su obra, se acerca a encumbradas autoridades.

En el siglo V, San Agustín escribió *La ciudad de Dios* (*Civitas Dei*, 413-426). En esta obra el santo padre hizo la réplica a las blasfemias y errores de los paganos, muchas veces apoyándose en la Historia de Roma. Diez siglos después, en lengua francesa, Cristina de Pizán vierte a la defensa de la dignidad de la mujer la lógica con que San Agustín describió y fortificó *La ciudad de Dios*, observa Marie-José Lemarchand (2001, p. 27).

Imitando el consagrado modelo, Pizán construye el argumento narrativo de su obra: La ciudad de las damas (1405). Cada libro erige, metafóricamente, una parte de la fortificación. Por ejemplo, el Libro I representa las fundaciones, murallas, torres, fosos y pateos. En él se indagan las razones para que haya tantas obras que difaman a las mujeres y son rechazados prejuicios, como el de que la mujer fue creada por Dios para llorar, hablar e hilar. La primera piedra colocada para construir los muros de *La ciudad de las damas* es la Historia de la reina Semíramis, diestra en armas y autora de innumerables conquistas.

El Libro II figura los edificios, calles y plazas de *La ciudad de las damas*, compuestos por la Historia de reinas europeas, damas de la Antigüedad grecorromanas, insignes personajes bíblicos, como Ester y Rute, además de cuantiosas mujeres contemporáneas a Pizán, como la duquesa de Orleanes y la de Borgoña. Estas *vidas ejemplares* también sirven de prueba para refutar las injurias de que a las mujeres les gusta que las violen, que tornan el matrimonio insoportable, que no saben guardar secretos y que tienen el juicio imperfecto, por lo tanto, inapto para los estudios.

El Libro III representa el tejado de las torres, templos y palacios de la ciudad. Las vidas de Nuestra Señora, de las mártires, de santas y beatas son el ápice del compendio de mujeres célebres que representan las virtudes morales y espirituales femeninas.

Es posible afirmar que Cristina de Pizán elaboró una obra en la cual supera a los consagrados modelos masculinos que imita. La estructura metafórica de *La ciudad de Dios*, de San Agustín, y la materia de *De claris mulieribus*, de Boccaccio (1313-1375)[2] son ingeniosamente resignificadas para componer una irrefutable argumentación jurídica y didáctica destinada a refutar las calumnias misóginas y probar que hay y siempre ha habido mujeres virtuosas. Las calumnias no pueden ocultar la Historia. La lección de Pizán va destinada primeramente a los hombres, para reivindicar que cambien el modo de pensar, hablar y tratar a las mujeres. La utópica *ciudad perfecta* incita a las damas al estudio y a las acciones de mérito.

En la primera mitad del siglo XVII, en España, María de Zayas[3] parece afiliarse al proyecto político e ideológico de Cristina de Pizán al componer dos colecciones de cuentos que se proponen a "volver por la fama de las mujeres" (ZAYAS, 1983, p. 118). En el prólogo de las *Novelas amorosas y ejemplares* (1637), en primera persona, Zayas alza la voz para presentarse ante el universo masculino de escritores profesionales de la España del Siglo de Oro:

> Quien duda, lector mío, que te causará admiración que una mujer tenga despejo no sólo para escribir un libro, sino para darle a la estampa (...) Quien duda, digo otra vez, que habrá muchos que atribuyan a locura esta virtuosa osadía de sacar a luz mis borrones, siendo mujer, que en opinión de algunos necios es lo mismo que una cosa incapaz (ZAYAS, 2000, p. 159).

---

2 Marie-José Lemarchand indica esta obra de Boccaccio como "principal fuente de *La Ciudad de las Damas*", de la cual Pizán recoje las vidas ejemplares de mujeres célebres. Lemarchand señala que la obra de Boccaccio "carece de argumento narrativo y sólo sigue un orden cronológico, por lo que da lo mismo leer en primer lugar el primer capítulo que el último" (2001, p. 31).

3 El estudio analítico de la obra de María de Zayas, en este artículo toma datos presentados en mi tesis doctoral, *Exemplo e desengano: defesa da mulher na obra de María de Zayas* (2008), disponible en la Biblioteca Digital de la USP.

Después de tachar de necio al que duda de la capacidad de las mujeres, con voz propia Zayas refuta las tesis seudomédicas[4] que atestaban la fragilidad física e intelectual de la mujer, por consiguiente, su incapacidad para recibir educación[5] y destacarse en oficios que requieran inteligencia. Zayas replica que si las mujeres no demuestran el valor de su ingenio no es por falta de caudal, sino porque no les dan maestros, ni acceso a los colegios y universidades (cf. ZAYAS, 2000, p. 159-161).

El prólogo se desvía del convencional *topos humilitatis* para reivindicar el reconocimiento de la capacidad de las mujeres para recibir educación,[6] la principal demanda de los defensores de las mujeres en el siglo XVII, y para pleitear la autorización de la escrita femenina.

La obra de Zayas, aunque ficcional, es una obra de tesis, que se conecta a la propuesta política e ideológica de Cristina de Pizán al refutar los discursos y modelos de representación de los géneros sociales en boga en su tiempo. Los cuentos de Zayas alteran y resignifican los cánones literarios y simbólicos, a fin de ilustrar que las mujeres también tienen virtudes y los hombres, vicios. La obra de ambas autoras inequívocamente prueba que las mujeres tienen aptitud para las letras, agudo ingenio y, por lo tanto, tienen derecho a la educación.

Si los textos y argumentos de Pizán y Zayas reivindican un cambio de opinión y actitud de los lectores, el discurso de las organizadoras y participantes del *I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina* (PCF), realizado en 1910, se dirige hacia el Estado, proponiendo cambios en las leyes, igualdad jurídica, civil y política.

La motivación adviene del contexto histórico internacional y nacional. Dicho *Congreso Femenino* fue el primero de su género en el continente.[7] Argentina, de forma pionera, puso América en sintonía con Europa y Rusia[8] en lo que dice respecto a la organización de las mujeres en grandes congresos, como estrategia de movilización de demandas por la emancipación y por los derechos de las mujeres. Dora Barrancos registra que el *Primer Congreso de Mujeres* había sido realizado en París, en 1878, aún antes de que el concepto de "feminismo" se fraguara (2008, p. 7).

En el contexto nacional, para 1910 el gobierno de Figueroa Alcorta preparaba los festejos del Centenario de la Revolución de 1810, la Revolución de Mayo, que inauguró "la noción de ciudadano en la historia argentina", asegura Adriana Valobra, puesto que registra el "pasaje de súbditos a ciudadanos" (2010, p. 14). Sin embargo, tras un siglo "las mujeres continuaban siendo concebidas como inferiores jurídicamente, como a lo largo del período colonial", señalan Vassallo y Calle (2014, p. 16).

Se comprende que el *Congreso Femenino* quiso inserir en los festejos cívicos la denuncia de que la plena ciudadanía no se había efectuado en la República Argentina, puesto que era negada a las mujeres por el Estado. El congreso organizado por la asociación Universitarias Argentinas, formado mayoritariamente por médicas, feministas y

---

4 Véase, por ejemplo, *Examen de ingenios para las ciencias* (1575), de Huarte de San Juan.

5 Juan Luis Vives, en *Formación de la mujer cristiana* (1523), asegura que la inferioridad intelectual de la mujer está demostrada en el ejemplo de Eva. Afirma que "la mujer es un ser flaco y no es seguro de su juicio, y muy expuesto al engaño". Además, observa que "algunas mujeres (...) están mal dotadas para aprender las letras" (1947, p. 1001).

6 Gerda Lerner pone énfasis en las limitaciones a que estaban sujetas las mujeres a partir del Renacimiento: "ellas no sólo se veían obligadas a reclamar el derecho de educación, sino que, efectivamente, primero tenían que probar su capacidad de poder ser educadas" (apud OLIVARES (ed.), 2000, p. 31-32).

7 En México, se realizó en 1915 el Primer Congreso Feminista de Yucatán y en 1916 Primer Congreso Feminista de México (cf. CANO, 1993, p. 685-695). En Brasil, el Primeiro Congresso Internacional Feminino, ocurrió en Rio de Janeiro, en 1922, organizado por la Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), liderado por Bertha Lutz (Cf. SOIHET, 2012, p. 218-237).

8 Antes de 1910, en Rusia se realizó entre 1907 y 1908 el *I Congreso Internacional Socialista Feminista y en 1908 el célebre I Congreso de Mujeres de Toda la Rusia* (Cf. SCHNEIDER, 2017, p. 13 y 38).

socialistas,[9] denunciaría la imagen de nación democrática y moderna que el gobierno quería lucir en el Centenario.

El temor del Estado al propósito disonante del evento puede ser percibido por su reacción: tramó la neutralización del congreso de las feministas auspiciando el *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud* (PCP), organizado por el conservador Consejo Nacional de la Mujer (Barrancos, 2007, p. 133), realizado también en mayo de 1910, ese considerado un evento oficial de los festejos del Centenario.

El *Primer Congreso Femenino Internacional* contó con ponencias y debates que giraron en torno a severos diagnósticos acerca de la condición de las mujeres, la vida de las trabajadoras, reclamando al Estado reformas a nivel jurídico, social, político y educativo, observan Vassallo y Calle (2014, p. 16). Según ellos las ponencias y propuestas del Congreso "fijaron la agenda feminista que fue sostenida a lo largo del siglo XX" (2014, p. 16).

En lo que dice respecto a la educación de las mujeres, el Congreso de las Señoras Patriotas hace votos para que aumente el número de escuelas profesionales de labores femeninas[10] , propone la creación de la escuela de las madres[11] y bibliotecas para las obreras en las fábricas[12].

En el Congreso de las feministas se solicita enfáticamente la creación de escuelas industriales[13], comerciales, técnicas, de artes y oficios para mujeres[14], así como el acceso a la universidad, para que las mujeres ocupen las tribunas y las cátedras[15].

La Asamblea del Congreso Femenino propone al Estado que las escuelas profesionales, industriales y comerciales tengan base práctica e instrucción técnica, para "dar a la mujer conocimientos completos de la carrera a la cual se destina", de modo que obtenga "la remuneración más justa posible de su trabajo" (PCF, 2008, p. 220). Por lo tanto, se reivindica la educación de las mujeres para el trabajo, como forma de emancipación, demanda consonante con los ideales del movimiento feminista internacional y de la socialdemocracia europea.

Observando la Historia, es posible afirmar que el *Congreso Femenino* tuvo una gran importancia política al difundir los reclamos por la promoción de las mujeres, al iniciar un significativo cambio de sensibilidades y de la racionalidad argentina y latinoamericana respecto a las capacidades y a los derechos de las mujeres[16].

---

9 El grupo de las Universitarias Argentinas fue fundado en 1904 por la médica Dr.ª Petrona Eyle. Forma parte del grupo la Dr.ª Cecilia Grierson, la primera médica egresa de la Universidad de Buenos Aires (1889); la Dr.ª Elvira Rawson, segunda médica formada por la UBA (1892); la médica italiana Julieta Lanteri; la Dr.ª María Angélica Barreda, la primera mujer abogada en Argentina; Alicia Moreau, médica, política y periodista, entre otras doctoras, periodistas y maestras.

10 En las conclusiones del Congreso Patriótico, la Sr.ª Cecilia L. de Emery, asevera que "considerándose que las escuelas profesionales del Estado y de Beneficenci generalizan conocimientos y artes adecuados a la mujer, debe propenderse al fomento y protección de las escuelas profesionales" (PCP, 2012, p. 74).

11 M. Marcelina I. de Pita presenta el "Proyecto de fundación de la Escuela de las Madres" en su ponencia (2012, p. 164-170), que consta en las conclusiones del congreso (PCP, 2012, p. 72).

12 Propuesta de Rosario Puebla de Godoy (PCP, 2012, p. 197).

13 Véase, por ejemplo, el artículo de la chilena Elicenda Parga, Escuelas profesionales o industriales (PCF, 2008, p. 110-115); el de la Dr.ª Ernestina A. López, Las industrias nacionales femeninas en las escuelas profesionales (PCF, 2008, p. 123-124); el de Alicia B. de Guillot, Escuelas comerciales y profesionales de mujeres (PCF, 2008, p. 219-220) y el de J. Hortensia Marcenaro, La moral del trabajo (PCF, 2008, p. 250-253).

14 Por ejemplo, J. Hortencia Marcenaro, en "La moral del trabajo", aboga por la emancipación de la mujer a través de "la libertad del trabajo fundado en las ciencias, las artes, la industria y el comercio" (PCF, 2008, p. 252).

15 Uno de los más inflamados discursos por la emancipación económica de la mujer, de Juana María Begino, asegura que no la va a lograr en el "mortífero recinto de la fábrica, sino en las aulas de las universidades, en la cátedra, en la tribuna, en el gabinete de ciencias, en la medicina, en el derecho, en las letras, en las artes" (PCF, 2008, p. 231-236).

16 Varios investigadores del asunto llegan a esta conclusión. Por ejemplo, Vassallo y Calle, al comentar la publicación del artículo "Derechos civiles femeninos" (*La Nota*, 22/8/1919), de Alfonsina Storni, afirman que "nueve años después, el Congreso sigue siendo un acontecimiento precursor que ha madurado y comienza a dar muestras de ello en las escrituras y manifestaciones de las mujeres comprometidas con los derechos reclamados" (2014, p. 33).

Las demandas formuladas en el *I Congreso Femenino Internacional de la República Argentina* posiblemente motivaron a las mujeres a exigir del Estado, de los partidos políticos, de la sociedad civil de sus países a reflexionar y a debatir la igualdad de derechos, de acceso a la educación y de oportunidades de trabajo.

Al observar demandas comunes de mujeres que vivieron en tres tiempos tan distintos es posible constatar que, en cierta medida, sus reclamos siguen pendientes en nuestros días.

Al observar las demandas comunes hechas por mujeres en tres tiempos tan distintos es posible considerar que, en muchos aspectos, siguen pertinentes a nuestros tiempos. Las escuelas técnicas e industriales para mujeres aún no existen en Argentina o en Latinoamérica. Tampoco la escrita hecha por mujeres logró la autorización ambicionada por María de Zayas en el mundo hispánico. Las mujeres no publican tantos libros como los hombres, tal vez tampoco los compren y los lean en igualdad numérica, porque en todo el mundo las mujeres son mayoría entre la población pobre y analfabeta.

La *Ciudad de las damas*, soñada por Cristina de Pizán, todavía es una utopía necesaria, porque la modernidad, el progreso científico y tecnológico no beneficiaron a las mujeres con equidad. En Occidente y Oriente todavía mujeres son violadas y se echa sobre ellas la culpa. En los congresos, las escuelas, las cátedras y tribunas, ante la Iglesia, los partidos políticos y el Estado, las mujeres tenemos que denunciar la iniquidad, honrar con nuestras voces, publicaciones y demandas políticas la tradición de las mujeres en exigir respeto, dignidad, igualdad y cumplimiento de nuestros derechos, a fin de construir la Historia que queremos vivir.

Referencias

BARRANCOS, D. Introducción. In: *Primer Congreso Femenino de la República Argentina* (1910). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

_____. *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

CANO, G. Revolución, feminismo y ciudadanía en México (1915-1940). In: DUBY, G.; PERROT, M. (Org.). *Historia de las mujeres en occidente*. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Madrid: Taurus, 1993, p. 685-695. Vol. 5.

KALMÁNOVITCH, A. A. O movimento feminista e a relação dos partidos com ele. Tradução de Tatiana Lárkina. In: SCHNEIDER, G. (Org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 21-38.

LEMARCHAND, M. Traducción y edición. In: PIZÁN, C. *La ciudad de las damas*. 2.ed. Madrid: Siruela, 2001.

OLIVARES, J. Edición, introducción y notas. In: ZAYAS Y SOTOMAYOR, María. *Novelas amorosas y ejemplares*. Madrid: Cátedra, 2000.

PIZÁN, C. *La ciudad de las damas*. Traducción y edición de Marie-José Lemarchand. 2. ed. Madrid: Siruela, 2001.

PRIMER CONGRESO FEMENINO DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1910). Prólogo de Dora Barrancos. Córdoba:

Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

SCHNEIDER, G. (Org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. São Paulo: Boitempo, 2017.

SOIHET, R. A conquista do espaço público. In: PINSKI, Carla Bassanezi; PEDRO, J. M. (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 218-237.

VALOBRA, A. M. *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina: Argentina 1946-1955*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2010.

VASSALLO, J. (Coord.). *Señoras Patriotas ¿o reacción oligárquica? Actas del Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud, 1910*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012.

VASSALLO, J.; CALLE, L. *Alfonsina Storni: literatura y feminismo en la Argentina de los años 20*.Villa María: Eduvim, 2014.

VIVES, J. L. Formación de la mujer cristiana (1523). In: *Obras completas*. Edición de Lorenzo Riber. Madrid: Aguilar, 1947, v.1, p. 985-1175.

ZAYAS Y SOTOMAYOR, M. *Novelas amorosas y ejemplares*. Edición, introducción y notas de Julián Olivares. Madrid: Cátedra, 2000.

X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

20 a 23 de agosto de 2018

Realização

ABH Associação Brasileira de Hispanistas

Organização

DLES DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

UFS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Apoio

CAPES

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Edição digital | maio de 2019

Material produzido com o apoio da Chamada ARC Nº 06/2018 – Eventos Nacionais ou Internacionais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nº do Processo: 401525/2018-0.