

ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

UM REFLEXO DO ENSINO NO BRASIL



José Rodrigues de Mesquita Neto
Marta Jussara Frutuoso da Silva
[orgs.]

**Espanhol como língua adicional:
um reflexo do ensino no Brasil**

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do Espirito Santo (UFAL)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Lauro Gomes (UPF)

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Rosangela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Carolina Gomes da Silva (UFPB)
carolinagsufpb@gmail.com

Tatiana Maranhão de Castedo (IFPB)
tatimaranhao@hotmail.com

Joatan David Ferreira de Medeiros (UFRN)
joatanfm@yahoo.com.br

Edilene Rodrigues Barbosa (UERN)
edilenebarbosa@uern.br

Maraísa Damiana Soares Alves (IFRN)
maraisaalves25@gmail.com

João Daniel Câmara de Araújo (IFRN)
j.danielaraujo@hotmail.com

Girlene Moreira da Silva (IFRN)
girlene.moreira@gmail.com

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (IFRN)
bruno.venancio@ifrn.edu.br

Luanna Melo Alves (IFRN)
luanna.alves@ifrn.edu.br

José Rodrigues de Mesquita Neto (UERN)
josemesquita@uern.br

Marta Jussara Frutuoso da Silva (UERN)
martajussara@uern.br

2021 - Editora Diálogos

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Esta obra pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Capa: Geison Araujo Silva e Ana Clara Lopes Fank

Diagramação: Geison Araujo Silva.

Revisão: Editora Diálogos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E77

Espanhol como língua adicional [livro eletrônico] : um reflexo do ensino no Brasil / Organizadores José Rodrigues de Mesquita Neto, Marta Jussara Frutuoso da Silva. – Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89932-13-0

1. Educação. 2. Linguística. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino. I. Mesquita Neto, José Rodrigues de. II. Silva, Marta Jussara Frutuoso da.

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

 <https://doi.org/10.52788/9786589932130>



Editora Diálogos

contato@editoradialogos.com

www.editoradialogos.com

Sumário

Apresentação9

A sílaba e o acento: aspectos prosódicos no ensino de espanhol para brasileiros14

Luciene Bassols Brisolara

Susiele Machry da Silva

Uma perspectiva comunicativa para o ensino de pronúncia: sons bilabiais 36

José Rodrigues de Mesquita Neto

Ana Graça Canan

Formas de tratamento no ensino de espanhol: uma análise de livros didáticos das coleções *Español Ahora* e *Confluencia* 55

Rafaela Iris Trindade Ferreira

Efeitos da transferência pragmática em estudo comparativo de hispanofalantes e brasileiros com o ato de fala desculpar-se81

Marta Regina de Oliveira

Acentuação gráfica: transferência linguística em textos escritos em espanhol..... 103

Patrícia Leite de Queiroz

José Rodrigues de Mesquita Neto

Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras em Pau dos Ferros, RN: entre as crenças dos docentes e as práticas letradas dos discentes 118

Lucineudo Machado Irineu

Tatiana Lourenço de Carvalho

Abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola:
reflexos na formação do leitor.....133

Marta Jussara Frutuoso da Silva

O espaço do TL nas seções de leitura dos livros didáticos de
espanhol destinados ao ensino médio brasileiro..... 150

Regiane Santos Cabral de Paiva

Leitura de microcontos nas aulas remotas de espanhol como
língua estrangeira (E/LE)172

Edson Luis Rezende Junior

Ariadne Beatriz Ávila

Letramento literário: o uso da literatura como estratégia
didática para o ensino da língua espanhola 186

Leila Leite Santana

Maria Iara Ferreira de Amorim

Marta Jussara Frutuoso da Silva

Competência leitora em espanhol como língua adicional: uma
abordagem à luz da complexidade 202

Rosyanne Louise Autran Lourenço

Descolonizar la enseñanza de español por medio de una App
para estrechar lazos regionales y reducir distancias.....222

Greici Lenir Reginatto Cañete

Adriana Maricato de Souza

Literatura de autoría femenina negra en la enseñanza de español
como lengua extranjera: Ilustración pedagógica.....246

Cintia Leticia Bueno

Caio Vitor Marques Miranda

Letramiento digital y la enseñanza del español como lengua
extranjera: propuesta didáctica264

Aylla da Silva Lemos

Maria da Conceição Araújo da Silva

Maria Solange de Farias

La enseñanza de español y medios digitales: actividades audiovisuales.....	277
<i>Rafaela Dalila da Costa Pinto</i>	
<i>Girlele Luciano da Silva</i>	
<i>Maria Daniele Pereira Silva</i>	
<i>Maria Solange de Farias</i>	
Aprendizaje de español como LE y construcciones identitarias: una investigación cualitativa con estudiantes brasileiros	291
<i>Ivan Fiuza Medeiros Filho</i>	
<i>Ferney Cruz Arcila</i>	
A reforma curricular do ensino médio e suas implicações no ensino da língua espanhola no Brasil.....	328
<i>Danielson Erik Oliveira dos Santos</i>	
<i>Ricelle Fernandes Queiroz Tintin</i>	
Música no ensino de língua espanhola: um relato de experiência sobre o trabalho com tradução e análise comparada	345
<i>Francisco Lindenilson Lopes</i>	
<i>Maria Jackeline Rocha Bessa</i>	
<i>José Dantas da Silva Júnior</i>	
Sobre os organizadores.....	368
Sobre as autoras e autores.....	369
Índice remissivo.....	378

Apresentação

No Brasil, a revogação da lei 11.161/2005 de obrigatoriedade do ensino de espanhol pressupõe novos desafios para os interessados no ensino, na aprendizagem e na pesquisa do espanhol, já que este novo cenário implica uma redução do interesse dentro do contexto educacional brasileiro. Além disso, a língua espanhola é um dos idiomas mais falados e estudados do mundo, como também apresenta uma demografia ampla e em constante crescimento (INSTITUTO CERVANTES, 2020). Dessa maneira, este livro reúne 18 trabalhos de pesquisadores brasileiros no que tange ao ensino de espanhol como língua adicional nas mais variadas áreas (literatura, léxico, fonética, etc.). Assim, proporcionando o conhecimento e a aproximação entre pesquisadores e pesquisas de diferentes regiões do nosso país.

Os dois primeiros artigos tratam sobre os elementos fônicos. No entanto, o primeiro artigo *A sílaba e o acento: aspectos prosódicos no ensino de espanhol para brasileiros*, das autoras Luciene Bassols Brisolara e Susiele Machry da Silva, apresenta uma discussão teórica acerca dos aspectos prosódicos *sílaba* e *acento*, de forma a entender quais dificuldades devem ser mais comuns no ensino e na aprendizagem do espanhol por brasileiros. Já no segundo artigo, *Uma perspectiva comunicativa para o ensino de pronúncia: sons bilabiais*, de autoria de José Rodrigues de Mesquita Neto e Ana Graça Canan, propõem uma sequência didática pensada no ensino dos segmentos bilabiais com base em uma abordagem comunicativa.

No terceiro artigo *Formas de tratamento no ensino de espanhol: uma análise de livros didáticos das coleções Español Ahora e Confluencia*, a autora Rafaela Iris Trindade Ferreira, com base em conceitos de heterogeneidade e de variação linguística, objetiva

apresentar uma investigação da abordagem das formas de tratamento pronominais e verbais na língua espanhola em livros didáticos brasileiros. Para isso, é realizada uma análise dos textos e atividades de compreensão auditiva do primeiro volume das coleções *Español Ahora* e *Confluencia*.

O quarto e quinto artigos tratam sobre as transferências existentes entre os estudos das línguas. Entretanto, no artigo *Efeitos da Transferência Pragmática em Estudo Comparativo de Hispanofalantes e Brasileiros com o Ato de Fala Desculpar-se*, Marta Regina de Oliveira opta por uma análise da transferência pragmática em hispanofalantes dentro da aquisição do português brasileiro como segunda língua. Dessa maneira, tendo como sujeitos de pesquisa hispanofalantes de diferentes nacionalidades residentes na cidade de Mossoró/RN. Por outro lado, no artigo *Acentuação Gráfica: Transferência Linguística em textos escritos em Espanhol*, Patrícia Leite de Queiroz e José Rodrigues de Mesquita Neto verificam as interferências relacionadas ao uso e aplicação das regras de acentuação gráfica mostrando se há ou não a influência da língua materna em textos escritos.

Os próximos 7 artigos (do 6 ao 11) se relacionam de algum modo, pois tratam sobre práticas letradas, texto literário, competência leitora e letramento. Esse bloco é encabeçado pelo artigo escrito pelos autores: Lucineudo Machado Irineu e de Tatiana Lourenço de Carvalho com o artigo *Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras em Pau dos Ferros, RN: entre as crenças dos docentes e as práticas letradas dos discentes*. Com base na Teoria de Gêneros do Discurso, à luz do pensamento bakhtiniano, eles pretendem saber como o professor concebe o ensino da língua estrangeira através de gêneros do discurso em diálogo com o material didático utilizado em sala de aula. Além disso, diagnosticam as práticas de letramento dos discentes no que se refere aos usos sociais da leitura e da escrita em língua estrangeira. Já no texto *Abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola:*

reflexos na formação do leitor, a autora Marta Jussara Frutuoso da Silva reflete sobre as possibilidades de aplicabilidade que o texto literário exerce no ensino e aprendizagem de línguas; e suscita como desdobramento as ligações dessa aplicação na formação de futuros professores de Língua Espanhola. O artigo de número 8, da professora-pesquisadora Regiane Santos Cabral de Paiva, analisa quantitativamente o papel do texto literário nas coleções *Confluencia*, *Cercanía Joven* e *Sentidos en lengua española*.

No nono artigo desse livro *Leitura de microcontos nas aulas remotas de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*, Edson Luis Rezende Junior e Ariadne Beatriz Ávil em parceria com o Centro de Estudos de Línguas desenvolveram um projeto de leitura de microcontos com estudantes do primeiro semestre de espanhol com os objetivos de fomentar a leitura na língua espanhola, discutir aspectos literários evidenciados nos textos e motivar os estudantes a buscarem informações culturais sobre os escritores abordados.

O décimo artigo, intitulado *Letramento literário: o uso da literatura como estratégia didática para o ensino da língua espanhola*, escrito por Leila Leite Santana, Maria Iara Ferreira de Amorim e Marta Jussara Frutuoso da Silva, analisa o uso da literatura como estratégia didática nas aulas de língua espanhola. Para isso, as autoras apresentaram estratégias nas quais a literatura é utilizada como recurso didático para o ensino de língua espanhola a partir das obras: *"El Lazarillo de Tormes"* e *"Dom Quixote"*.

Rosyanne Louise Autran Lourenço, no artigo *Competência leitora em espanhol língua adicional: uma abordagem à luz da complexidade*, por sua vez, apresenta uma visão da competência leitora com base na língua como sistema adaptativo complexo. Dessa forma, a autora apresenta os resultados de pesquisa que apontam a conformação e o padrão de comportamento da competência leitora fragmentada de uma professora em formação inicial, no curso de Letras Espanhol.

No último artigo desse bloco, finalizamos com o artigo *Literatura de autoría femenina negra en la enseñanza de español como lengua extranjera: Ilustración pedagógica*, dos autores Cintia Leticia Bueno e Caio Vitor Marques Miranda. No texto supracitado, podemos encontrar seções que tratam sobre a relevância do ensino de literatura nas aulas de espanhol. Também é possível encontrar uma apresentação da trajetória da mulher na sociedade artística-literária. Além disso, há uma proposta de atividade pensada no nível intermediário. Dessa forma, os autores pretendem contribuir com os estudos sobre o ensino de literatura nas aulas de espanhol.

Os próximos três artigos (do 13 ao 15) abordam sobre a importância do letramento digital e da inclusão das tecnologias ao ensino de língua espanhola. Os artigos de números 13 e 14 se assemelham bastante no que se refere a sua proposta e temática. Entretanto, o primeiro, intitulado *Letramiento digital y la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta didáctica*, das autoras Aylla da Silva Lemos, Maria da Conceição Araújo da Silva e Maria Solange de Farias, apresenta duas propostas de aulas que trabalham seus conteúdos utilizando ferramentas digitais. Já o segundo, intitulado *La enseñanza de español y medios digitales: actividades audiovisuales*, das autoras Rafaela Dalila da Costa Pinto, Girlene Luciano da Silva, Maria Daniele Pereira Silva e Maria Solange de Farias, propõe atividades com o uso de recursos audiovisuais para desenvolver as competências leitura/auditiva. O último artigo desse bloco está intitulado *Descolonizar la enseñanza de español por medio de un App para estrechar lazos regionales y reducir distancias*, foi escrito por Greici Lenir Reginato Cañete e Adriana Maricato de Souza. As autoras tentam fugir de um ensino do espanhol baseado numa variante peninsular, assim, tiveram a ideia de desenvolver um aplicativo para aproximar o espanhol rioplatense aos brasileiros.

Chegamos na nossa reta final, os próximos três artigos finalizam este material. O texto de número 16 foi escrito por Ivan Fiuza Medeiros Filho e Ferney Cruz Arcila e traz como título *Aprendizaje de español como LE y construcciones identitarias: Una investigación cualitativa con estudiantes brasileiros*. Com base em que a aprendizagem de uma língua apresenta fatores não só linguísticos, mas também culturais, os autores realizam uma análise das relações entre estudantes brasileiros e o espanhol como língua meta, com base nos processos de construção identitária.

O penúltimo artigo, pertencente aos autores Danielson Erik Oliveira dos Santos e Ricelle Fernandes Queiroz Tintin, tem como título *A reforma curricular do ensino médio e suas implicações no ensino da língua espanhola no Brasil*. O texto traz reflexão acerca das consequências da reforma do Ensino Médio para a Língua Espanhola. Dessa forma, o artigo se apresenta como bastante pertinente à atual situação do idioma em território nacional.

O último artigo *Música no ensino de língua espanhola: um relato de experiência sobre o trabalho com tradução e análise comparada*, dos autores Francisco Lindenilson Lopes, Maria Jackeline Rocha Bessa e José Dantas da Silva Júnior, descreve os detalhes de um projeto desenvolvido na Escola Estadual Prof^a Maria Edilma de Freitas, em Pau dos Ferros/RN com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Finalizamos esta apresentação dando ênfase à necessidade de se debater sobre o ensino de espanhol no Brasil. Também é importante mencionar que livros como este fortalecem a importância desse idioma em território nacional e que precisamos lutar para que o espanhol permaneça em todas as escolas e regiões brasileiras. Agradecemos a todos os que participaram desta edição. Desejamos que desfrutem das leituras.

José Rodrigues de Mesquita Neto
Marta Jussara Frutuoso da Silva

A sílaba e o acento: aspectos prosódicos no ensino de espanhol para brasileiros

Luciene Bassols Brisolará

Susiele Machry da Silva

Introdução

O português e o espanhol são línguas próximas e isso faz com que muitos aprendizes entendam o processo de aquisição dessas línguas como *mais fácil*. De fato, a similaridade facilita o entendimento e a comunicação, mas também pode fazer com que o aprendiz ignore alguns aspectos que são importantes na formação do conhecimento da gramática da língua-alvo. Além disso, pela similaridade, entendemos ser mais provável que o aprendiz use sua língua materna como um ponto de apoio, baseando-se em sua estrutura e não direcionando a atenção para aspectos diferenciais importantes. O fato de, na escrita do português e do espanhol, muitas palavras serem semelhantes pode fazer com que o nativo do português incorra em equívocos na pronúncia no espanhol (ex.: troca de acento, incorrendo em mudança de sílaba tônica, *burocracia* em lugar de *burocracia*), na troca de gênero (ex.: *el miel* para *la miel*), entre outros.

Com referência aos aspectos fonético-fonológicos, o português e o espanhol compartilham semelhanças, mas há especificidades de cada língua que necessitam ser observadas, de forma a levar o aprendiz a perceber as diferenças. Dentre estes aspectos fonológicos, a consciência que envolve o nível do fonema tende

a ser mais comumente contemplada no ensino, sendo que aspectos prosódicos, a exemplo da sílaba e acento não recebem a mesma atenção. Embora a capacidade de reconhecer e reproduzir os sons da língua-alvo seja notoriamente fundamental, a consciência fonológica da língua, não obstante, não se restringe a essa habilidade, e engloba também a manipulação dos aspectos fonético-fonológicos da L2 em outros níveis, incluindo a sílaba e o acento (ALVES, 2012).

No que tange à sílaba, as estruturas silábicas do tipo CV e V são de caráter mais universal, como aponta Scliar Cabral (1974), sendo também as primeiras e mais facilmente adquiridas pela criança. Essas sílabas são também mais recorrentes nas línguas e, por isso, não devem gerar dificuldades para aprendizes. Não obstante, há estruturas mais específicas de cada língua, que necessitarão de maior atenção do aprendiz. Faz parte do processo de aquisição/aprendizagem da L2 o reconhecimento dos padrões da língua-alvo, sabendo diferenciá-los da L1. Deve o nativo de português ser capaz, por exemplo, de entender que no espanhol codas obstruintes, com /t/ e /g/, (ex.: é/t/nico, i/g/norar) ocorrem em posição final de palavra, diferentemente de sua língua materna, em que tais elementos não ocorrem nesta posição.

Ainda que o espanhol e o português compartilhem a tendência de sílabas finais abertas, sendo mais recorrente o tipo CV, e semelhanças na formação do onset e da coda, essas línguas diferenciam-se quanto a elementos que podem ocupar essas posições. A construção da sílaba estará também associada à produção de sons e à variabilidade do sistema. A exemplo, uma sílaba terminada em /l/, no português, poderá ser vocalizada (quando produzimos sa[w] para *sal*), uma tendência não observada no espanhol (ex.: sa[l] para *sal*). Essas diferenças podem gerar dificuldades para o aprendiz que, não familiarizado com as variabilidades de pronúncia, tenderá a aplicar na L2 o padrão mais comum em sua língua. (COSTA, 2013; SANDES, 2010).

Da mesma forma que a sílaba, o acento no espanhol segue um padrão muito semelhante ao do português. Nas duas línguas o acento pode recair nas três últimas sílabas do vocábulo, formando grupos de palavras acentuadas na antepenúltima, penúltima e última sílaba. Há particularidades de atribuição do acento que são, no entanto, específicas de cada língua, mudando, por exemplo, a posição do acento tônico em uma dada palavra. Isso ocorre mesmo naquelas que apresentam grafia semelhante, confundindo o não nativo. Essa troca da posição do acento em palavras pode implicar na acurácia e inteligibilidade da fala, podendo dificultar a comunicação, especialmente nos grupos de palavras que são semelhantes.

Frente ao exposto e ao considerar aspectos fonético-fonológicos que diferenciam o português e o espanhol, a proposta deste estudo é de apresentar uma discussão teórica acerca dos aspectos prosódicos *sílaba* e *acento*, de forma a entender quais dificuldades devem ser mais comuns no ensino/aprendizagem do espanhol por brasileiros. Nossa intenção foi, a partir dessa discussão comparativa, também fornecer evidências para aspectos que devam ser observados de forma mais específica no ensino da língua. Nosso foco nos níveis prosódicos se justifica por estes serem ainda pouco explorados e estarem associados ao desenvolvimento da inteligibilidade na fala. (AVERY; EHRLICH, 2012; CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

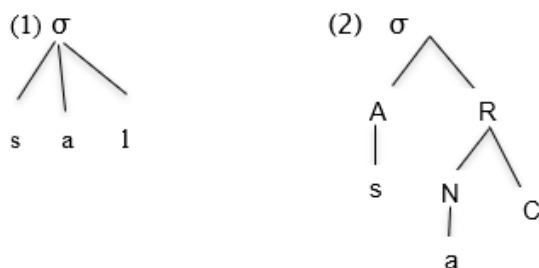
A sílaba e o acento no português

Ao pensar em sílaba, o falante intuitivamente terá a noção de um agrupamento de segmentos. Esse agrupamento, que segue da própria percepção auditiva, no entanto, não é aleatório e segue uma organização, por regras, próprias de cada língua. Em termos fonéticos, como expõe Câmara Jr. (2007), é difícil definir sílaba; o que parece se ter como denominador comum, a partir

do próprio efeito auditivo, é “um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o centro silábico) e seguido de um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiratória ou da tensão muscular” (p. 53). A estrutura da sílaba dependerá, assim, do seu ápice (pico) e de como se organizam os elementos em torno dele, isto é, a definição de elementos que ocupam centro e margens da sílaba. Para o autor, os tipos de estrutura silábica é que marcam caracteristicamente as línguas, a definição de quais elementos que podem ocupar uma ou outra posição.

Ao encontro dessas informações, fonologicamente, como discute Collischonn (2014), a estrutura interna da sílaba é explicada basicamente por duas teorias: a Fonologia Autossegmental (KAHN, 1976) e a Teoria Métrica (SELKIRK, 1982). A diferença entre essas duas propostas está no fato de a primeira pressupor uma organização independente das camadas, em que cada elemento é ligado diretamente ao nó de sílaba e, a segunda, a qual adotamos mais diretamente nesta proposta, defende uma organização hierárquica (BISOL, 1999). Nesse caso, a sílaba consiste “em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto o núcleo, pode ser vazia” (COLLISCHON, 2014, p. 100). Em (1) exemplificamos a palavra ‘sal’ na abordagem da Fonologia Autossegmental e, em (2), a mesma palavra na abordagem da Teoria Métrica.

Figura 1: Representação da organização da sílaba na palavra ‘sal’, com base na Fonologia Autossegmental (1) e Teoria Métrica (2)



Fonte: as autoras com base em Collischonn, 2014

A definição de quais elementos em dada língua podem ocupar uma ou outra posição obedece a certas condições. A posição mais sonora da sílaba (ou núcleo), a exemplo, é ocupada por um elemento mais sonoro, com um crescimento de sonoridade da posição inicial (active, onset) para o núcleo, e decrescendo para a coda. Em línguas como o português, e, também, o espanhol, essa posição de núcleo será então ocupada por vogal (elemento de maior soância) (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO).

Ainda a combinação dos segmentos na sílaba é dada por padrões fonotáticos de cada língua, isto é, são definidas, geralmente, as sequências de segmentos que são possíveis de ocorrer em cada posição, assim como o número de elementos permitidos. Essas condições são expressas em moldes silábicos, os quais mostram as estruturas possíveis em uma dada língua, sendo isso usado para expressar as diferenças entre uma e outra língua.

Na língua portuguesa, há, com explicam Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), condições para a formação do onset e da coda: (1) a posição de onset poderá ser vazia, ter somente um elemento – onset simples, ou ter mais de um elemento – onset complexo, ou ainda, ser ocupada por uma consoante ou um glide (nos ditongos, de acordo com a perspectiva adotada); (2) a posição de coda poderá ser também vazia, preenchida por um elemento (simples) ou preenchida por dois elementos (complexa), ou, a depender da perspectiva adotada, por um glide (nos ditongos). Assim, são possíveis, no português, moldes formados somente por uma vogal **V**, em que apenas a posição de núcleo é preenchida (ex.: a.ve); por **CV** (ex.: pa.ta), sendo preenchidas as posições de onset e núcleo. Há, também, a possibilidade de termos unicamente as posições de núcleo e de coda preenchidas **VC** (ex.: ar), ou, ainda, sílabas formadas por onset com mais de uma consoante, a exemplo de **CCV** (ex.: bra.ço), ou, com uma coda com mais elementos, a exemplo de **CCVCC** (ex.: trans.por.te) (BISOL, 1999; COLLISCHONN, 2014, SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019).

Na formação dos encontros consonantais tautossilábicos, em moldes como CCV (prato, flecha) ou CCVCC (transporte), a língua obedece a certas restrições, em que nem todas as combinações são possíveis de ocorrer (BISOL, 1999; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019). São permitidas as sequências de uma obstruinte (ex.: /d/, /f/, /b/, /p/) e uma das líquidas /r/ e /l/, como nos exemplos dados em (3), que representam encontros possíveis na língua (com base em CRISTÓFARO SILVA, 2005).

(3) *prece, braço, planta, fraco, dragão, trigo, globo, greve, flauta, livro, bloco, atlas*

De acordo com Cristófaró Silva (2005), a combinação do tipo "/dl/ não ocorre na língua e /vl/ ocorre apenas em um grupo restrito de nomes próprios que são empréstimos" (p. 157), como *Vladimir*; já as combinações "/vr/ e /tr/ não ocorrem em início de palavra e apresentam distribuição restrita, ou seja, com poucos exemplos" (p. 157), como seria em *atrito*. As combinações 'tl' e 'dl', conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcãó (2019, p. 120), são restritas. Vamos encontrar dados como *atlas* e *Atlântico*, com 'tl' (não início de sílaba); em início de sílaba, essa sequência estará mais presente em onomatopeias (ex.: *tlim*, *dlim*) ou nomes com origem indígena (como no exemplo citado pelas autoras *tlinguites*, nome do povo indígena do Alasca ou da língua falada por este povo). O mesmo vale para o encontro 'vr', que vamos encontrar em dados como *livraria* (palavra derivada), mas dificilmente será encontrado em início de sílaba.

Na formação da coda, de acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcãó (2019), assim como se observa na formação do onset, o português segue também a condições de restrições. Nesse caso, podemos ter uma coda simples (como *par*), inicial, medial ou final, em que a posição é ocupada por uma consoante lateral /L/, por uma não-lateral /R/, uma nasal /N/, ou, fricativa /S/; ou,

ainda, por glide (como defende Bisol, 1999). Assim, na língua são possíveis de ocorrerem estruturas como as exemplificadas em (4):

(4) *ter, sal, par, paz, calma, porto, tem*

Ou seja, a formação da coda é ainda mais restrita no português do que a formação do onset, não sendo qualquer consoante que pode ocupar essa posição. O arquifonema nasal /N/ aparece no português, do que segue da descrição feita em Câmara Jr. (2007), como /m/ diante de consoante labial (ex.: *bomba*) e como /n/ diante de consoante anterior (ex.: *canto*), e como alofone posterior [ɲ] diante de vogal posterior (ex.: *dengue*). Ainda, as consoantes pós-vocálicas /L/, /R/, /N/ e /S/ podem também aparecer juntas, formando uma coda complexa, que ocorre nas estruturas do tipo CCVCC (*trans.tor.no*) e CVCC (*mons.tro, sols.tí.cio, pers.pec.ti.va*), sendo mais comuns de ocorrem as combinações /N/ + /S/.

Devemos também considerar, na formação de coda do português, por ser esta uma posição mais fraca da sílaba, a suscetibilidade de os elementos sofrerem variação. A exemplo, a lateral /l/, representada pelo arquifonema /L/, pode alternar com: uma pronúncia mais vocalizada (sa[l] ~ sa[w]), uma pronúncia mais lateralizada (sa[l̥] ~ sa[l̥̥]), e, ainda em algumas regiões, a própria pronúncia de tepe ou rótico – rotacismo (sa[l̥] ~ sa[r̥]) (COLLISCHONN; QUEDNAU, 2009; BATTISTI; MORAS, 2016, entre outros).

Da mesma forma, o /r/, arquifonema /R/, pode apresentar múltiplas possibilidades de variação, sendo mais comuns de serem encontradas pronúncias com a fricativa ([ˈkaXta] para ‘carta’, com a retroflexa ([ˈkʰata] para ‘carta’), e o apagamento nas formas verbais do infinitivo (vou [kã’taØ] para vou ‘cantar’) (CALLOU et al, 1996; MONARETTO, 2002).

Não existindo a nasalidade *pura* da vogal (no entendimento que advém da proposta de CÂMARA JR., 2007)¹, o espriamento da nasalidade para a vogal é, portanto, um processo bastante comum no português; assim, em formas como *lama* e *cama*, a vogal nasal resulta da assimilação de nasalidade da consoante seguinte. Nas estruturas silábicas do tipo CV(N) e V(N), a coda nasal é assimilada pela vogal, que passa a ter efeito nasal audível (ex.: [ˈkãpo], [ˈpõbo]). A nasal ainda poderá ter uma realização ditongada, bastante comum no português brasileiro em formas como [ˈteĩ] e [tamˈbeĩ], em que se observa a combinação de uma vogal oral e a nasal.

A definição da estrutura da sílaba no português, no que segue da proposta de Câmara Jr. (2007), deve ainda considerar o problema dos vocábulos que, diacronicamente, são de origem *erudita*, aqueles do latim clássico, trazidos para a língua por empréstimos. Assim, palavras que formam uma sequência de plosivas, nasais, e/ou fricativas labiais, do tipo *apto*, *ritmo* e *afta* (exemplos apresentados pelo autor), representam sílabas trava-das, mas que na nossa língua tendem a ter a epêntese de um [i] ou [e], isto é, seguem a tendência de formar uma sílaba mais simples, do tipo CV².

O comportamento dos glides é também relevante para a formação da sílaba no português. Como discute Cristófar-Silva (2005), os glides pós-vocálicos podem ser transcritos foneticamente como [ɪ] e [ʊ], mas do ponto de vista fonêmico também podem ser descritos como [y] e [w]; ou seja, estes segmentos podem ser interpretados como consoantes (em que temos uma sílaba do tipo CVC) ou como vogais (em que temos uma sílaba do tipo CVV). Se interpretado como consoante, o glide ocupa a posição pós-vocálica, assim como as consoantes /L/, /R/, /N/ e /S/.

1 Há autores que defendem a existência de vogais nasais no português, discussão que vai além do nosso propósito para este estudo.

2 Sobre a epêntese no português em segmentos plosivos em coda medial por falantes nativos de espanhol, ler Quintanilha-Azevedo (2011).

Na interpretação dos glides como segmentos vocálicos, este poderá estar antes ou depois da vogal, formando ditongo crescente ou decrescente. Assim, sequências de vogais em palavras do tipo *pau*, *água* e *suave*, são interpretadas como ditongo quando uma das vogais assume o papel de glide (ou vogal assilábica). Não obstante, ainda que se aceite haver a formação do ditongo, não há na literatura um consenso, assim que a interpretação terá implicações no comportamento que estes assumem na sílaba.

Na proposta de Bisol (1989, 1994), os ditongos decrescentes nem sempre se realizam, pela tendência da nossa língua ao processo de monotongação, em que ocorre a redução do ditongo a uma única vogal, assim que diante de uma palatal observamos que o ditongo desaparece e *caixa* fica [ˈkaʃa] e *peixe* fica [ˈpeʃe]. Para a autora, há, assim, ditongos verdadeiros e ditongos falsos. A diferença é que estes últimos não estão presentes na estrutura profunda, por serem criados em um nível mais superficial, o que os leva à tendência de desaparecerem.

Nos ditongos verdadeiros (também interpretados pela autora como pesados), se mantém a pronúncia da vogal e do glide e, nesses casos, a vogal assilábica poderá ocupar a posição da consoante, localizando-se na coda (ex.: *pai*, *pau* e *mau*). A autora argumenta seu posicionamento ainda pelo fato de, nos ditongos verdadeiros, a semivogal surgir de uma substituição ou apagamento de uma consoante de origem latina (a exemplo de *rector* > *reitor*). Respaldos a este posicionamento advêm também da possibilidade de somente os ditongos verdadeiros apresentarem pares mínimos, por serem fonológicos, de forma a observar o fato de casos como *pau* e *pá* gerarem oposição de sentido na comutação vogal e glide, enquanto o mesmo não ocorre em casos como *feira* e *fera*, em que *feira* constitui ditongo falso e é, portanto, reduzido.

Quanto aos ditongos crescentes, Bisol (1989) avalia também a possibilidade de estes formarem hiatos, assim como acontece

em uma palavra do tipo *aliado*, em que, ao fazer a silabação, é muito provável que o falante produza <a.li.a.do>, não mantendo o ditongo na sua pronúncia. Esses ditongos, pela análise da autora, constituem “rimas de duas diferentes sílabas na estrutura subjacente” (p. 215). Ressalvas a esta interpretação são feitas para as sequências do tipo k^w g^w , que, como argumenta Collischonn (2014), não alternam com hiato. Estes encontros, segundo Bisol (1989), reminiscências do Latim, não são recorrentes na língua e, também, apresentam tendência a serem desfeitos. Na interpretação da autora, quando formados estes encontros, o glide deve situar-se no onset da sílaba.

A estrutura da sílaba do português, dessa forma, embora muito semelhante à do espanhol, como discutiremos mais adiante, apresenta particularidades que são próprias da língua, e estas particularidades podem dificultar o entendimento de um aprendiz brasileiro do espanhol como língua estrangeira, provocando transferências do português no uso da língua-alvo. Variações de pronúncia, comportamento dos ditongos ou de vogais nasais, são exemplos de aspectos que terão implicações na descrição da sílaba, devendo estes serem observados quando no estudo e ensino da língua.

Da mesma forma que a sílaba, o acento é também uma unidade fonológica que deve ser contemplada, até porque partimos do entendimento de que estas duas unidades estão intrinsecamente relacionadas. Ao ter, como discorreremos no início desta seção, a noção de sílaba, pela sua intuição, o falante reconhece a tonicidade pela maior força expiratória que emite. Há, notavelmente, uma *subida* na sílaba de maior intensidade. A partir disso, seguindo a proposta de Câmara Jr. (2007, p. 63), o acento pode ser entendido como “uma força maior expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas”.

Ainda devemos considerar o fato de o acento no português ter também caráter distintivo, pois é usado para distinguir palavras, como se observa em *sabia* (passado do verbo saber), *sabiá* (pássaro) e *sábia* (relativo a uma pessoa com conhecimento). Essa interpretação, ou seja, de o acento ter valor distintivo, tem sido usada como argumento para defender a posição de que também esse poderia ser um fonema da língua. Collischonn (2014) discute que, mesmo sendo esta perspectiva aceita por alguns autores, "o acento é um fonema do tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim se superpõe a eles" (p. 139). Isto é, o acento possui uma característica de suprasegmento por ser uma unidade maior que o fonema, estando sobreposto, o que nos faz perceber a sílaba com maior intensidade.

A localização do acento estará assim atrelada à proeminência da sílaba. Numa mesma palavra teremos a alternância entre sílabas mais fortes (com maior proeminência) e sílabas mais fracas (com pouco ou nenhuma proeminência). Nesse sentido, o acento, na proposta estruturalista de Câmara Jr., apresenta graus diferentes, de acordo com a relação que se estabelece entre sílabas átonas e sílabas tônicas. A sílaba com maior força expiratória - tônica, a exemplo, recebe valor 3, enquanto uma sílaba com menor força terá um valor de 2 até 0, de acordo com sua força maior ou menor, como observam Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019). Assim, uma sílaba átona poderá ter uma força menor (a exemplo do que ocorre na pós-tônica – [’bo.lu]), uma força um pouquinho maior, mas sem intensidade, para a pré-tônica (ex.: [bu’nɛka], uma concentração e força maior na tônica (a sílaba mais proeminente – [so’fa]), e uma força um pouco menos intensa, com menor proeminência em relação à tônica, para sílabas tônicas de menor intensidade (ex.: **borbo**’leta).

De forma geral, as línguas possuem certas regularidades para a atribuição do acento. Por exemplo, no português, de for-

ma semelhante ao que se observa no espanhol, o acento recai sobre uma das três últimas sílabas, formando os grupos de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Desses grupos, de acordo com Collischonn (2014), no português, o maior grupo é o das paroxítonas, isto é, há uma tendência de o acento recair na penúltima sílaba. O grupo das oxítonas é o segundo maior, sendo bem maior quando comparado ao grupo de proparoxítonas, com menor número de palavras.

Ao comparar os grupos de oxítonas e paroxítonas, Collischonn aponta para certas tendências da língua que diferenciam os dois grupos. No grupo das paroxítonas, mais recorrente e menos marcado, observa-se que o acento ocorre mais frequentemente nessa posição em palavras terminadas em vogal. De outra parte, "há uma preferência por parte do acento pela última sílaba, quando esta é terminada por consoante" (COLLISCHONN, 2014, p. 141). Esse comportamento nos dois grupos, que pode ser mais bem observado em (6a) e (6b), explica também as regras de atribuição do acento ortográfico na língua, marcados por (´) ou (^).

(6a) menina(6b) colher

boneca rapaz

metade anel

cadáver* sofá*

açúcar*café*

fácil* crochê*

Fonte: as autoras com base em Collischonn (2014)

Em (6a), podemos notar que as palavras em negrito e marcadas por um asterisco levam o acento ortográfico e são terminadas em consoante; as demais, terminadas em vogal, não recebem o acento ortográfico. Já no grupo das oxítonas, observa-se uma

relação contrária a esta, uma vez que o grupo de palavras (marcadas em negrito e por asterisco) que recebe o acento gráfico, termina em vogal. A partir disso, quanto à atribuição do acento gráfico em nossa língua, duas interpretações podem ser dadas: (i) nas paroxítonas palavras terminadas em vogal são mais recorrentes; quando terminadas em consoante, tendem a receber o acento gráfico; (2) nas oxítonas o grupo mais recorrente é de palavras terminadas em consoante; quando terminadas em vogal, tendem a receber o acento gráfico. Isto é, o *grupo marcado*, como discute Collischonn, é o que recebe acento gráfico.

O grupo das proparoxítonas é o menor, comparado aos grupos de paroxítonas e oxítonas no português. Este grupo de palavras “é constituído principalmente por empréstimos do latim e do grego” (COLLISCHONN, 2014, p. 140). Por ser um grupo menor, menos usual, o acento proparoxítono é marcado, ou seja, foge ao que se tem como tendência na língua, por isso também todo esse grupo de palavras, no nosso sistema ortográfico, recebe acento. Uma outra observação importante sobre este grupo de palavras é a tendência de sofrerem processos fonológicos, como o apagamento da última sílaba, que as transforma em paroxítonas, assim ser comum encontrarmos produções como [ˈʃikra] para *xícara* ou [ˈfɔsfro] para *fósforo*. Esses processos de apagamento terão implicações na sílaba, uma vez que fazem com que ocorra uma reorganização silábica (MAGALHÃES; LIMA, 2018).

A sílaba e o acento no espanhol

Assim como no português brasileiro, seguindo a proposta da teoria métrica (SELKIRK, 1982), no espanhol, pensaremos na sílaba como uma estrutura binária, formada por ataque e rima, sendo que a rima se divide em núcleo e coda. As regras de preenchimento, são, portanto, bastante semelhantes nas duas línguas,

de forma que: (i) na rima, o núcleo é o único elemento que deve ser preenchido, sendo sempre por uma vogal, enquanto a coda e o ataque são opcionais. Ainda, conforme Silva (2000), os ataques silábicos bem formados, no espanhol, são apresentados em (7):

(7)

/b/ bobo [ˈbo.βo] (bobo)	bl- bloque [ˈblo.ke] (bloco)
/tʃ/ chocho [ˈtʃo.tʃo] (embrevecido; gagá)	br- brin [ˈbrin] (brim)
/d/ dedo [ˈde.ðo] (dedo)	-bl cable [ˈka.βle] (cabo)
/f/ fofo [ˈfofo] (fofo)	-br pobre [ˈpo.βre] (pobre)
/g/ gagá [gaˈya] (gagá)	dr- dril [ˈdril] (tela forte de algodão cru)
/x/ jején [xe.ˈxen] (espécie de mosquito)	-dr madre [ˈma.ðre] (mãe)
/k/ cuco [ˈku.ko] (bicho papão)	fl – flan [ˈflan] (pudim de leite)
/l/ lelo [ˈle.lo] (bobo)	fr-/fr frufrú [ˈfru.ˈfru] (frufriu)
/ʎ/- llave [ˈʎa.βe ~ ˈʎa.βe ~ ˈʎa.βe] (chave)	-fl chifle [ˈtʃi.fle] (apito)
-/ʎ/ olla [ˈoʎa ~ ˈoʎa ~ ˈoʎa] (panela)	gl- globo [ˈglo.βo] (balão)
/m/- mamá [maˈma] (mamãe)	gr- gres [ˈgres] (pasta de argila e areia)
/n/ nene [ˈne.ne] (nenê)	-gl – inglés [iŋ.ˈgles] (inglês)
/ɲ/ ñoño [ˈno.ɲo] (bobo; pacato)	-gr togre [ˈti.yre] (tigre)
/p/ papa [ˈpa.pa] (batata)	kl – clan [ˈklan] (clã)
-/r/ aro [ˈa.ro] (aro)	kr- cruz [ˈkruθ ~ ˈkrus] (cruz)
/r/ rorro [ˈro.ro] (bebê)	-kl bucle [ˈbu.kle] (bucle)
/s/ soso [ˈso.so] (sem sal; insosso)	-kr alacrán [a.la.ˈkran] (escorpião)
/t/ tatú [ta.ˈtu] (tatu)	tl- tlascal [ˈtla.skal] (bolo de milho)
/θ/ zarza [ˈθar.θa ~ sar.sa] (sarça)	tr- tres [ˈtres] (três)
	-tl atlas [a.ˈtla.s] (atlas)
	-tr potro [ˈpo.tro] (potro)

SILVA (2000, p.100-1)

Conforme observamos em (7), todas as 19 consoantes do espanhol podem ocupar a posição de ataque desde que este seja simples. Se o ataque for complexo, deverá ser formado por uma obstruinte, que ocupará a primeira posição, e uma líquida, que ocupará a segunda posição, bem semelhante ao que vimos para o português. Sobre a coda, a autora afirma que pode ser constituída por segmento [+soante] e por [-soante] /s/.

Quintanilha-Azevedo (2011), com base em Harris (1983), afirma que a rima, no espanhol, pode ser ocupada pelos segmentos mostrados em (8):

(8)

	Posição medial	Posição final
Vogal seguida de glide	<u>au</u> .tor	lei
Vogal seguida de /s/	p <u>as</u> ta	res
Vogal seguida de líquida ou líquida e /s/	sal <u>ta</u>	mar/vals
Vogal seguida de nasal ou nasal e /s/	<u>com</u> pra	sar.tén/Mayans
Vogal seguida de obstruinte ou obstruinte e /s/	<u>seg</u> mento	red/Félix [feliks]

QUINTANILHA-AZEVEDO (2011, p.32)

Considerando os tipos de sílabas, no espanhol a menor sílaba é formada por V e a maior por CCSVC (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2011), em que V se refere à vogal, C, à consoante e S diz respeito à vogal marginal, conforme podemos observar em (9).

(9) Tipos de sílabas no domínio da palavra

V	<u>a</u> la	['a.la]
CV	<u>pi</u> sa	['pi.sa]
SV	hi <u>er</u> e	['je.re]
VC	as	['as]
VS	ho <u>y</u>	['oj]
CVC	<u>mal</u>	['mal]
CVS	so <u>y</u>	['soi]
SVC	hu <u>é</u> sped	['wes.peθ]
CCV	<u>pl</u> ato	['pla.to]
CSV	ti <u>en</u> e	['tje.ne]
VCC	ins <u>taur</u> ar	[ins.taɯ.'rar]
VSC	au <u>str</u> al	[aus.'tral]
CCVC	<u>tr</u> en	['tren]
CCVS	<u>ple</u> ito	['plei.to]
CCSV	ind <u>us</u> tria	[in.'dus.trja]
CSVC	<u>v</u> iento	['bjeɲ.to]
CSCS	<u>bue</u> y	['buej]
CSVSC	cam <u>bi</u> áis	[kam.'bjaís]
CVCC	con <u>st</u> ar	[kons.'tar]
CVSC	ve <u>in</u> te	['bejn.te]
CCVCC	trans <u>por</u> tar	[trans.por.'tar]
CCVSC	cl <u>aus</u> tro	['klaɯs.tro]
CCSVC	Ind <u>us</u> trial	[in.'dus.'trjal]

(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA 2011, p.293-4)

Segundo a *Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española* (2011), não há um consenso com relação à interpretação das vogais marginais no espanhol. Alguns estudos

consideram que tais vogais pertencem ao ataque ou coda, no entanto, tal obra considera que as vogais marginais, juntamente com a vogal silábica, formam um núcleo complexo.

Com relação ao acento, em espanhol, da mesma forma que no português, este pode localizar-se nas três últimas sílabas do vocábulo; não obstante, há uma exceção a essa posição, que se refere ao acento localizado na quarta sílaba em verbos acrescidos de um ou mais pronomes átonos, como em *pídemelo* ou *dígaselo*. Nesses casos, segundo a *Real Academia Española e a Asociación de Academias de la Lengua Española* (2011, p.63), essas exceções são explicadas se considerarmos que o "domínio do acento é a forma verbal e que os clíticos não influenciam sobre sua localização". Em casos de substantivos, por exemplo, em *régimen*, o plural *regímenes* obedece ao limite da posição do acento, não excedendo a terceira sílaba, o que demonstra que a exceção só se dá em verbos com acréscimos de clíticos.

Considerando a localização do acento, as palavras do espanhol podem ser *agudas*, quando o acento recai sobre a última sílaba (ex.: *café, sofá, rubí, amor, papel*), *graves/llanas*, quando o acento está na penúltima sílaba (ex.: *piso, pesca, fácil, azúcar*), *esdrújulas*, se a antepenúltima sílaba é acentuada (ex.: *sílaba, gótico, júpiter, miércoles*) e *sobresdrújulas*, cuja sílaba acentuada é a anterior à antepenúltima (ex.: *repítesela, cómetelo, pidiéndotelo*). O acento considerado não marcado no espanhol é o encontrado em vocábulos denominados *graves*, sendo, assim como para o português, o grupo de palavras com acento na penúltima sílaba o mais recorrente.

Outra característica do acento em espanhol é que, assim como em português, apresenta função distintiva, discriminando categorias gramaticais (ex.: *ejército* – substantivo – *ejercito* e *ejercitô* – verbos presente e passado), tempos e modos verbais (ex.: *hablo* - presente do indicativo – *habló* – pretérito indefinido), significados em uma mesma categoria gramatical (ex.: substantivos *carne* – alimento de origem animal' e *carne* – credencial ou documento).

Até o momento, a descrição de acento realizada nesta seção contemplou o acento prosódico. No entanto, é importante fazer algumas considerações sobre o acento gráfico em espanhol, já que o idioma apresenta algumas semelhanças e diferenças com relação ao português brasileiro.

No espanhol, existe apenas um acento gráfico, chamado *tilde*, que é representado pelo símbolo (´). Basicamente, nessa língua, são *agudas* palavras terminadas em qualquer consoante menos –n e –s (ex.: **color**, **español**, **ciudad**) e são *graves* ou *llanas* palavras terminadas por vogal ou por –n ou –s (ex.: **luna**, **cine**, **taxi**, **abanico**, **sensu**, **artrosis**, **abdomen**). Em palavras como *café*, *alemán* e *ananás* e *revólver*, *árbol* e *álbum* é necessário o emprego do acento gráfico para que os vocábulos sejam categorizados como *agudos* e *graves*. No caso de *esdrújulas* e *sobresdrújulas* em espanhol, todas as palavras recebem acento ortográfico (ex.: *física*, *marítimo* e *dígamelo*, *véndeselo*), mesma regra que temos em português – no caso das *esdrújulas*-, no entanto, só aparecerá a forma (´).

Outro aspecto que deve ser considerado no que tange ao acento primário é o relativo aos heterotônicos. Estes vocábulos apresentam diferenças acentuais com relação às duas línguas, neste caso, o espanhol e o português. Mena-Alves (2004), ao tratar de heterotônicos em português e em espanhol, menciona que há diferenças com relação à marcação nessas línguas, como observamos em (119a), (11b), (11c) e (11d).

(11a)

limíte, rubrícula, atmósfera³ – acento paroxítono, não-marcado em Português;

límite, rúbrica, atmósfera – acento proparoxítono, marcado em Espanhol.

³ As palavras *limite*, *rubrica* e *atmosfera* (exemplos (11a) do português), *cerebro*, *pântano* e *prototipo* (exemplos (11b) do espanhol), *imbecil*, *canibal* e *condor* (exemplos (11c) do português) e *nivel*, *misil* e *impar* (exemplos (11d) do espanhol) não recebem acento gráfico. Estão marcadas com um diacrítico apenas para identificar sua sílaba tônica e mostrar que não são palavras marcadas nas línguas portuguesa e espanhola.

(11b)

cérebro, pântano, protótipo – acento proparoxítono, marcado em Português;

cerébro, pantáno, prototípo – acento paroxítono, não-marcado em Espanhol.

(11c)

imbecíl, canibál, condór – acento oxítono, não-marcado em Português;

imbécil, caníbal, cóndor – acento paroxítono, marcado em Espanhol.

(11d)

nível, míssil, ímpar – acento paroxítono, marcado em Português;

nivél, misíl, impár – acento oxítono, não-marcado em Espanhol.

(MENA-ALVES, 2004. p.79-80)

Conforme podemos observar nos exemplos apresentados em (11), a diferença entre os vocábulos exemplificados se dá devido a formas marcadas em uma língua e não marcadas em outra, bem como a regras específicas de colocação do acento em tais línguas. Por exemplo, em (11b), verificamos que as palavras do espanhol *cerebro*, *pantano* e *prototipo* não são acentuadas graficamente, pois são *graves* terminadas em vogais. Em (11d) tampouco há acento ortográfico nas palavras *nivel*, *misil* e *impar*, porque são ‘agudas’ terminadas em consoantes. Nestes casos, no espanhol, as palavras são paroxítonas e oxítonas por natureza. Nos casos apresentados em (11a), no espanhol, e (11b), no português, as palavras precisam receber um acento gráfico para serem classificadas como esdrújulas (espanhol) e proparoxítonas (português);

nos casos verificados em (11c), no espanhol, e (11d), no português, há necessidade do acento gráfico para identificar as palavras como graves (espanhol) e paroxítonas (português).

Além desses exemplos, há os casos de que em espanhol e em português as formas são iguais, como *academia* e *diplomacia*, que, apesar de possuírem a mesma forma escrita, em português são separadas por hiato *a-ca-de-mi-a* e *de-mo-cra-ci-a* e em espanhol formam ditongo *a-ca-de-mia* e *de-mo-cra-cia*, possuindo sílabas tônicas diferentes.

Conclusão

Nossa proposta neste artigo foi tratar dos aspectos prosódicos *sílaba* e *acento* no português e no espanhol, na busca de, estabelecendo as relações entre as línguas, indicar as semelhanças e diferenças, pensando em assim trazer subsídios para como estes aspectos devem ser estudados e trabalhados em sala de aula. A escolha por tratar de sílaba e acento foi pelo fato de esses se assemelharem nas línguas, mas também apresentarem particularidades que podem 'confundir' os aprendizes. Dessa forma, ainda que as regras de acento e sílaba sigam regularidades muito semelhantes nas línguas, buscamos chamar a atenção para o fato de informações específicas de cada língua, prevendo, assim, possíveis dificuldades para o brasileiro ao aprender o espanhol.

Com relação à sílaba, observa-se o fato de as duas línguas terem regras similares quanto à formação de núcleo, ataque e coda. No entanto, variabilidades de pronúncia podem trazer mudanças na sílaba, ou no segmento que ocupa essas posições. Chamamos atenção para exemplos que ocorrem no português como a vocalização de /l/, a nasalidade de vogais por assimilação (ex.: ['kãpo]), e a realização da epêntese em formas como ['tɛkiniko] para *técnico*, quando os mesmos não se observam no espanhol. Nesse sentido, o estudante brasileiro de espanhol precisa saber

que a lateral alveolar em coda não será vocalizada nessa língua, que a nasalização ocorre em contextos diferentes do português e em menor grau de nasalidade e que consoantes obstruintes podem ocupar a posição de coda na língua-alvo.

No que se refere ao acento, considerando-se esse na sua relação com a sílaba, ainda que o comportamento seja bastante semelhante nas duas línguas, percebemos que há também particularidades de cada língua. Dessa forma, vamos ter, por exemplo, uma proparoxítona no espanhol que é no português uma paroxítona (como exemplificamos nas palavras *rúbrica* – espanhol e *rubrica* – português). Além disso, é diferente o comportamento do acento gráfico nas duas línguas, especialmente o uso de (´), que marca uma abertura da vogal no português e não no espanhol. No português brasileiro se observa também uma variabilidade na pronúncia muito maior nas vogais em relação ao espanhol, sendo, para nossa língua, a posição do acento determinante para um possível enfraquecimento da vogal. Por essa razão, o aprendiz brasileiro, ao pronunciar palavras com vogais médias altas com acento gráfico (´) no espanhol, por exemplo, precisará saber que esse acento apenas identifica a sílaba tônica da palavra, não seu grau de abertura; também deverá aprender que as vogais tendem a ser produzidas de forma semelhante, independentemente da sua posição na palavra.

Outra dificuldade que pode ser encontrada na aquisição do espanhol por brasileiros no que tange o acento diz respeito aos heterotônicos, dado que as regras gerais de acentuação das duas línguas são diferentes, por exemplo, *límite* - é proparoxítona no espanhol e *limite*, paroxítona no português; *caníbal* - é paroxítono no espanhol e *canibal*, oxítono no português. Além disso, o estudante precisa conhecer as regras novas da língua-alvo, no sentido de que há palavras que apresentam a mesma grafia e possuem tonicidade diferente, como *academia* e *diplomacia*, que têm a sílaba tônica *de* e *ma* no espanhol e *mi* e *ci* em português.

Embora não tenhamos explorado exaustivamente o comportamento de acento e sílaba no espanhol e no português, nos-

sa intenção foi de contribuir para discussões acerca do assunto e para o ensino/aprendizagem do espanhol por brasileiros, especialmente, apontando para as especificidades a que deve atentar o aprendiz, quando na aquisição de um sistema, nesse caso, semelhante ao da gramática de sua língua.

Referências

ALVES, K. U. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT et al. (org.) *Consciência dos sons da língua*. 2. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.

BATTISTI, E.; MORAS, V. T. A vocalização da consoante lateral em coda silábica em uma variedade de português brasileiro: análise sociolinguística em tempo real. *Gragoatá*, Niterói, n. 40, p. 90-112, 1º sem 2016.

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.*, vol. 5, nº 2, p.15-224, 1989.

BISOL, L. Ditongos derivados. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº especial, p.123-140, 1994.

BISOL, L. A Sílabas e seus Constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do Português Falado*, v. 7. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1999.

CALLOU, Dinah et al. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: Koch, I. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. VI, Campinas, UNICAMP, p. 465 -493, 1996

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 39 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5ª ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

COLLISCHONN, G; QUEDNAU, L. R. As laterais variáveis da região sul. In: BISOL, L; COLLISCHONN, G. (org). *Português do sul do Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 152-173.

COSTA, R. S. *A produção da lateral /l/ por alunos de espanhol/LE*. 2003. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 8ª ed. São Paulo: contexto, 2005.

HARRIS, J. W. *Syllable Structure and Stress in Spanish: A Nonlinear Analysis*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1983.

KAHN, D. *Syllable – based generalizations in English Phonology*. 1976. 141f. Tese (doutorado, PhD). Cambridge, Mass: Mit, 1976.

MAGALHÃES, J.; LIMA, G. O. A percepção da vogal postônica não final em proparoxítonas. *Diadorim*, vol. 20, n. 2, p. 297-317, jul.-dez. 2018.

MENA-ALVES, L. *O acento primário em português e em espanhol: uma proposta de análise unificada à luz da Teoria da Otimidade*. 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2004.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: Leda Bisol; Cláudia Brescancini. (Org.). *Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUC-RS, p. 253-268, 2002.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de pronunciación española*. 28^a ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1918 [2004].

QUINTANILHA-AZEVEDO, R. *A epêntese no português brasileiro (L2), em segmentos plosivos em codas mediais, por falantes nativos do espanhol colombiano (L1): uma análise via Teoria da Otimidade Estocástica e Gramática Harmônica*. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2011.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Barcelona: Espasa, 2011.

SABOUNDJIAN, M. O. *La asignación del acento en castellano*. 2004. 255f. Tese (Doutorado em Letras) – Departament de Filologia Catalana, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004.

SANDES, E. I. A. *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção de sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. 269 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo, 2010.

SCLIAR CABRAL, L. *Introdução à linguística*. Porto Alegre, Editora Globo, 1974.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

SELKIRK, E. *On prosodic structure and its relation to syntactic structure*. Bloomington: IULC, 1980.

SELKIRK, E. The Syllable. In: HULST, H; SMITH, V. D. *The structure of phonological representations (part. II)*. Foris, Dordrecht, 1982.

SILVA, C. *Epêntese diante do segmento [w] no espanhol do Uruguai*. 2000. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2000.

Uma perspectiva comunicativa para o ensino de pronúncia: sons bilabiais¹

José Rodrigues de Mesquita Neto

Ana Graça Canan

Considerações iniciais

Este ano, o movimento comunicativo faz 43 anos no Brasil, porém ainda podemos nos indagar se o ensino de línguas adicionais em território nacional realmente se dá com base nele. Sabemos que a abordagem comunicativa não está focada simplesmente nas competências orais, no entanto é indiscutível que a oralidade é a principal habilidade linguística relacionada com a produção do discurso. Dessa maneira, suas capacidades comunicativas abarcam tanto conhecimentos socioculturais e pragmáticos quanto requer domínio de pronúncia, léxico e gramática da língua estudada.

Dessa forma, temos como objetivo geral propor uma sequência didática, com foco no ensino de pronúncia, a partir de uma abordagem comunicativa. Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Descrever as atividades propostas; e b) Refletir sobre o ensino de pronúncia nos materiais didáticos de espanhol. Acreditamos que para a efetivação de nossos objetivos, a sequência didática deve se pautar em uma instrução explícita da forma-alvo (nesse caso, sons bilabiais), assim como proporcionar atividades perceptivas e de prática oral.

¹ Este artigo é fruto da pesquisa em andamento intitulada Ensino de pronúncia: análise da construção do espanhol como língua adicional na formação docente pertencente ao estágio de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Como justificativa inicial pelo interesse e relevância neste estudo, apontamos a escaridade ou, em alguns casos, ausência de materiais didáticos verdadeiramente alternativos relacionados ao ensino comunicativo no mercado (ALMEIDA FILHO, 2001). Outro ponto que merece destaque é que autores como Farias (2014, 2018) e Mesquita Neto (2020) apontam que, em termos gerais, o ensino de pronúncia é deixado de lado em grande parte dos materiais didáticos, visto que o que realmente encontramos é a exercitação da correção fonética. Como reflexo disso, notamos que os docentes acabam dando ênfase a outros aspectos linguísticos, portanto, a oralidade e seu constituinte, a pronúncia, não são praticados. Dessa maneira, o artigo aqui apresentado pretende proporcionar uma reflexão para um ensino mais significativo e comunicativo da pronúncia e, conseqüentemente, da oralidade.

Como metodologia, optamos por uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo. Assim, elaboramos uma sequência didática na qual focamos nos fonemas bilabiais e seus alofones derivados pelo contexto fonotático. Ao longo do texto apresentamos cada etapa do material apresentando sua justificativa teórica e sua aplicabilidade.

Quanto à organização textual, o presente estudo está composto por mais três seções, além das considerações iniciais e finais. Na seção teórica, fazemos um percurso entre a abordagem comunicativa e sua relação com o ensino de pronúncia, para isso, trazemos autores como: Almeida Filho (2001), Richards e Rodgers (2001), Arzamendi *et al.* (2003), Barreto e Alves (2012), Farias (2014, 2018), Mesquita Neto (2020), entre outros. Na seção seguinte, apresentamos nossa metodologia, dessa maneira, apresentando cada etapa da estrutura da proposta didática. Por fim, na seção de análise, expomos a sequência proposta, descrevendo-a. Iniciamos com a seção teórica intitulada O ensino de pronúncia e sua relação com a abordagem comunicativa.

O ensino de pronúncia e sua relação com a abordagem comunicativa

Ao longo dos anos a relação entre a habilidade oral e os métodos de ensino e aprendizagem de línguas foi tomando rumos diferentes, saindo do absoluto esquecimento para alcançar seu auge - entre os métodos Direto e Áudio-oral. Logo, volta a perder força com os enfoques em leitura e termina ganhando um espaço supostamente adequado na Abordagem Comunicativa. Ao estabelecer como objetivo principal a comunicação na língua-alvo, dos aprendizes passou-se a esperar o desenvolvimento da competência comunicativa, noção desenvolvida por Dell Hymes, a partir da noção de competência desenvolvida por Chomsky. Aspecto integrante da oralidade, nada mais natural esperar que o ensino da pronúncia tenha um lugar garantido na Abordagem Comunicativa mas, ao defender a fluência e reduzir o rigor pela forma, é apenas por inferência que nós identificamos o lugar da pronúncia dentro do paradigma comunicativo. Até mesmo os livros didáticos mais atuais, por exemplo, acabam destinando sessões separadas, para tratar da pronúncia, dentro de cada unidade.

Salientamos a importância de conceituar o termo abordagem. O mesmo deve ser visto como mais amplo e abstrato do que a metodologia, já que se endereça não só ao método, mas também às outras três dimensões de materialidade do ensino, ou seja, o planejamento (que está vinculado à determinação dos objetivos), os materiais (que podem ser escolhidos ou produzidos) e o controle do processo mediante avaliações (ALMEIDA FILHO, 2001). Na sequência didática aqui proposta, nosso planejamento se deu com base no ensino de pronúncia (objetivo), através de material produzido (sequência didática) e a avaliação se dá através da aplicação e prática, isto é, de forma contínua.

O autor supracitado afirma que há diferença entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores, ou seja, a aplicabilidade de um ensino comunicativo ainda é falha. Como reflexo disso, podemos apontar o papel da pronúncia dentro do percurso educativo. Dessa maneira, no tocante à relação existente entre os métodos de ensino e os exercícios propostos nos materiais didáticos nacionais e internacionais, Barreto e Alves (2012, p. 235) informam que “tendem, ainda, a sugerir atividades baseadas na noção de estímulo e resposta de caráter mecanicista, ou ainda noções semelhantes aos materiais audiolinguais da década de 50, uma vez que contam prioritariamente com exercícios de imitação e *drills*”.

É importante ressaltar que uma aula baseada na abordagem comunicativa não impede o uso de atividades mecânicas, no entanto, não devem ser priorizadas. Olivé (2005) sugere que o professor ao realizar atividades de correção fonética, por exemplo, não utilize muito tempo da aula. Entretanto, complementa informando que deve acontecer diariamente, visto que a interfonologia é constante e uma pronúncia inadequada que parecia já ter sido erradicada, pode voltar a acontecer. Ademais, enfatiza que deve haver uma progressão na correção fonética.

Devido ao descontentamento evidente com os métodos tradicionais em que se centravam na estrutura e ignoravam a língua como meio de comunicação e a aparição dos métodos humanistas que “se preocupam por uma aprendizagem que compreenda a pessoa em sua totalidade²” (ARZAMENDI *et al.*, 2003, p. 76), houve uma inversão de valores e de papéis no que tange ao aluno e ao professor. A partir da abordagem comunicativa, os discentes têm mais liberdade para expor seus pensamentos e interagir, passando a ser protagonistas dentro do percurso de ensino e aprendizagem. Já o docente se converte em mediador, organizador, avaliador e pesquisador que deve respeitar as limitações e as necessidades do alunado.

2 [...] se preocupan por un aprendizaje que comprenda a la totalidad de la persona.

Dessa forma, os métodos baseados em uma proposta tradicionalista prezavam por pedir que os alunos elaborassem enunciados gramaticalmente corretos, ancorados em regras linguísticas tomando como base o sentido semântico e literal das palavras. Já os modelos com foco nas categorias comunicativas avaliam a eficácia, seu uso para conseguir comunicar-se de forma fluida. As palavras têm um valor contextual, ou seja, pragmático.

As abordagens comunicativas não se preocupam apenas com a interação do aluno, mas sim com as necessidades individuais e pessoais de cada aprendiz. O professor deve ser consciente disso, dessa maneira, o docente não deve se prender em enunciados produzidos com perfeição, por parte do alunado, mas sim com o ato de comunicar. Afinal, o professor é um facilitador.

Para Richards e Rodgers (2001) o ensino comunicativo vê a língua como um sistema que expressa significado, sendo sua principal função a interação e comunicação. Sua estrutura reflete seus usos funcionais e comunicativos, portanto, suas unidades fundamentais não são exclusivamente elementos gramaticais e estruturais. Dessa maneira, por mais que o aluno tenha um conhecimento linguístico limitado, ele poderá ser um bom comunicador.

Barreto e Alves (2012) afirmam que um dos maiores problemas referentes ao ensino de pronúncia nos livros didáticos está relacionado com o tratamento não comunicativo e mecânico das atividades propostas, reduzindo a prática a um processo mecânico de repetição. Esse fato foi confirmado por Mesquita Neto (2020) ao realizar uma análise dos elementos fônicos no livro didático de espanhol *Nuevo Español en Marcha (A1+A2)*. O autor verificou que não existia, de fato, um ensino de pronúncia, mas sim exercícios voltados para a prática da correção fonética, tais como: exercícios de escutar e repetir, lista de palavras descontextualizadas, exercícios de pronúncia com foco no escrita e atividades de pares mínimos.

Quando pensamos em aulas relacionadas com o ensino comunicativo, devemos lembrar que estas são repletas de materiais autênticos como artigos, jornais, monólogos de falantes nativos, entre outros, pois os estudantes devem estar expostos à língua, tal qual o falante nativo a usa. Como ressalta Larsen-Freeman (2010), o professor deve sempre lançar mão de “linguagem autêntica”, da língua usada em contextos reais, afinal, caso contrário, os alunos poderão não ser capazes de aplicar o conhecimento adquirido na sala de aula, em situações reais.

As atividades mais comuns são reconstruir sequências narrativas a partir de imagens, dar instruções ou solucionar problemas a partir de pistas compartilhadas, que exigem a interação entre dois ou mais alunos, debates, diálogos, simulações, etc. A abordagem comunicativa permite que o discente possa “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 25).

No tocante à pronúncia, Farias (2014) afirma que, inicialmente, seu ensino não foi favorecido, pois se centravam em aprender gramática e vocabulário, todavia, com seu desenvolvimento passou-se a valorizar tanto o conhecimento de elementos segmentais, quanto suprasegmentais (entoação, acento e ritmo) graças ao seu valor comunicativo (IRUELA, 2004). Ademais, na abordagem comunicativa se avalia tanto a correção quanto a fluência do aluno.

Muitos acreditam que não é papel do professor de línguas o conhecimento de estudos fonéticos, porém, para que o aprendiz tenha a capacidade de usar a língua eficazmente, isto é, como instrumento comunicativo, tanto o docente quanto o discente devem dominar a competência fônica. Dessa forma, Barreto e Alves (2012, p. 231) afirmam que “deve constar na bagagem linguística do professor o conhecimento do sistema fonético-fonológico da L1 e da L2, para que, no seu planejamento de aula, o ensino de pronúncia seja incluído”.

A competência fônica é a habilidade de produção e percepção dos fonemas e de suas realizações, dos grupos vocálicos e consonânticos, das características fonéticas que diferenciam os fonemas entre si (traços distintivos), a composição fonética das palavras e a prosódia (acento, entoação, ritmo, etc.) (IRUELA, 2004).

A evolução dos métodos fez com que pesquisadores e professores advoguem que sem uma adequada pronúncia, a comunicação não ocorre, visto que ela é a base para a expressão oral. Dessa forma, seu estudo deverá englobar os diferentes sons da língua, marcas acentuais e entoacionais para que haja uma efetiva comunicação.

No entanto, mesmo com a tomada de consciência por parte dos professores de línguas adicionais no tocante à importância da pronúncia no processo de ensino e aprendizagem e o seu papel na sala de aula, ela continua sendo pouco trabalhada (FARIAS, 2014).

Farias (2018), em sua tese, afirma que o ensino de pronúncia se caracteriza como sendo estratégias que possibilitam ao aprendiz a perceber, entender e produzir, eficazmente, um discurso oral. Portanto, ao realizar o planejamento de uma aula, o professor de línguas deve proporcionar ao alunado atividades que fomentem à percepção e o entendimento do detalhe fonético, além da prática da realização do som estudado.

Celce-Murcia *et al.* (1996), por sua vez, apontam 5 (cinco) passos para um ensino comunicativo de pronúncia, são eles: 1) descrição e análise; 2) discriminação auditiva; 3) prática controlada e feedback; 4) prática guiada e feedback; e 5) prática comunicativa e feedback.

Gómez (2005, p. 225) enfatiza que o ensino de pronúncia dentro de um programa de línguas é fundamental, já que “uma

pronúncia adequada, segmental e não segmental (acento, entoação, ritmo, pausas) assegura a eficácia comunicativa³". Desse modo, reforçamos a necessidade de repensar o ensino de pronúncia nas aulas de línguas, de modo que receba a mesma importância que outros elementos, como é o caso do léxico e a da gramática. Dessa forma, esse artigo propõe uma sequência didática para o ensino dos elementos segmentais partindo de uma abordagem comunicativa. A continuação, apresentamos nossa metodologia.

Metodologia

Inicialmente, destacamos que acreditamos que a língua é dinâmica, portanto, desenvolve-se ao longo dos anos. Por isso, estamos aceitando que ela está inserida em um meio social, do qual sofre e sobre o qual exerce efeitos. Dessa forma, a pronúncia deve ser vista como um meio pelo qual o discente poderá melhorar a expressão do conteúdo comunicativo.

Deixamos claro que um ambiente comunicativo de ensino de pronúncia não exclui exercícios do tipo de discriminação de pares mínimos ou de repetição. Posto que, toda atividade, seja mecânica ou não, tem seu valor, já que possibilita a correção fonética e uma melhor precisão na produção fonética. O que queremos destacar é a mudança de perspectiva, assim a pronúncia não pode ser ensinada simplesmente com exercícios descontextualizados e sem significados. Como previsto na perspectiva comunicativista, o que se deseja é a "anti-anterioridade (anti-centralismo) da gramática ou estrutura frástica no processo de ensino aprendizagem de línguas" (ALMEIDA FILHO, 2001) e não a exclusão desse aspecto, como repetem alguns, de modo radical.

3 Una pronunciación adecuada, segmental y no segmental (acento, entonación, ritmo, pausas) asegura la eficacia comunicativa.

Partindo disso, esta pesquisa se caracteriza como tendo uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo. Justificamos a abordagem, visto que segundo Minayo (2009, p. 21) a abordagem qualitativa trabalha “[...] com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto [...] é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida.”

Dessa forma, ao pensarmos em um material que possibilite a comunicação do alunado e a interação de diversos fatores, estamos partilhando ações para a melhoria do ensino de pronúncia do espanhol no Brasil. Já com relação ao tipo, podemos afirmar que esta pesquisa se preocupa “com a descrição dos fatos ou dos fenômenos” (VIEIRA, 2010, p. 47).

Com base no exposto, tanto no referencial teórico quanto na metodologia, expomos a divisão da sequência didática. A nossa proposta é de uma unidade separada em 4 (quatro) etapas, assim como explicado abaixo:

1^a) *Para calentar*: tópico responsável por introduzir a temática comunicativa da aula, possibilitando a interação e o relaxamento entre os alunos e o professor;

2^a) *Conociendo el sonido*: nessa seção, fazemos uma explicação explícita do elemento fônico, mostrando sua realização e articulação. Inicialmente se centra na percepção dos sons com a finalidade de que os estudantes os entendam e notem as diferenças contextuais (posição dentro da palavra ou regional). A ortografia pode ser utilizada em um segundo momento como suporte;

3^a) *A comunicarse*: como os discentes já adquiriram consciência da realização do som, apresentam-se exercícios práticos,

exemplo, situações comunicativas para que eles possam desenvolver a oralidade; e

4ª) *Para finalizar*: trabalham-se atividades mecânicas de repetição ou de pares mínimos com a intenção de realizar a correção fonética. Também se trabalha com a escrita baseadas no léxico da unidade e nos sons estudados.

A seguir, apresentamos cada etapa da sequência didática tecendo comentários e justificando sua estrutura com base em teóricos que tratam sobre o ensino de pronúncia e a Abordagem Comunicativa.

Sequência didática

A sequência didática aqui apresentada foi pensada com base na prática dos sons bilabiais do espanhol e suas respectivas variações contextuais⁴ [p], [b] e [β]. Como acreditamos na língua como sendo dinâmica e como elemento cultural, a proposta didática dessa unidade traz como título *Conociento hispanoamericana: un pequeno viaje*. Dessa forma, o material foi elaborado de modo que o aluno, além de praticar a pronúncia da forma-alvo desejada, conheça um pouco sobre os países que falam espanhol, adquiram e pratiquem vocabulário relacionado com viagem e aprendam a se comunicar em diferentes situações reais do cotidiano.

Na figura 1, apresentamos a primeira etapa da sequência didática, ou seja, a seção introdutória da unidade que está intitulada *Para calentar*.

4 Levamos em consideração apenas o contexto fonotático com base nas realizações mais frequentes do espanhol como língua nativa.

Figura 1 – Etapa *Para calentar*.



Fonte: elaboração nossa.

Nessa etapa, o professor deve iniciar com as perguntas do primeiro quadro, assim, interagindo com o alunado e permitindo que os estudantes se comuniquem em espanhol e desenvolvam a oralidade. Salientamos que após cada pergunta o docente é livre para acrescentar novas perguntas assim construindo um diálogo. Destacamos que são perguntas de cunho pessoal, portanto, permitindo que qualquer aluno responda.

No segundo *slide*, é apresentado o mapa com todos os países que falam espanhol. Nesse momento, o docente já pode provocar novas indagações, possibilitando mais interação. Após apresentação do mapa, será exposto o nome de 6 capitais. O aluno deverá pronunciar o nome da cidade e tentar relacioná-la com seu respectivo país. Enfatizamos que as capitais selecionadas apresentam, dentro de algum contexto fonotático, a forma-alvo que

se está trabalhando na unidade. Dessa maneira, ao responderem oralmente, os alunos já estarão colocando em prática os sons.

Partindo para a próxima atividade, apresentamos um total de seis pequenos vídeos de falantes nativos apresentando um termo típico de seu país e seu significado. Salientamos que os vídeos foram selecionados com base nas capitais apresentadas na atividade anterior. Para a realização deste exercício, o aluno escutará cada vídeo individualmente com atenção no termo apresentado pelo falante. Após identificação do termo, o professor pedirá que os alunos apliquem o novo léxico em uma frase.

Após correção e exposição dos vídeos, o professor concluirá essa etapa realizando as perguntas apresentadas no *slide* 4, assim, voltando a interagir com os estudantes. Notemos que durante a execução dessa etapa, a língua teve como função a interação e comunicação, dessa forma, sua estrutura reflete seus usos funcionais e comunicativos, assim como esperado pela abordagem comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2001).

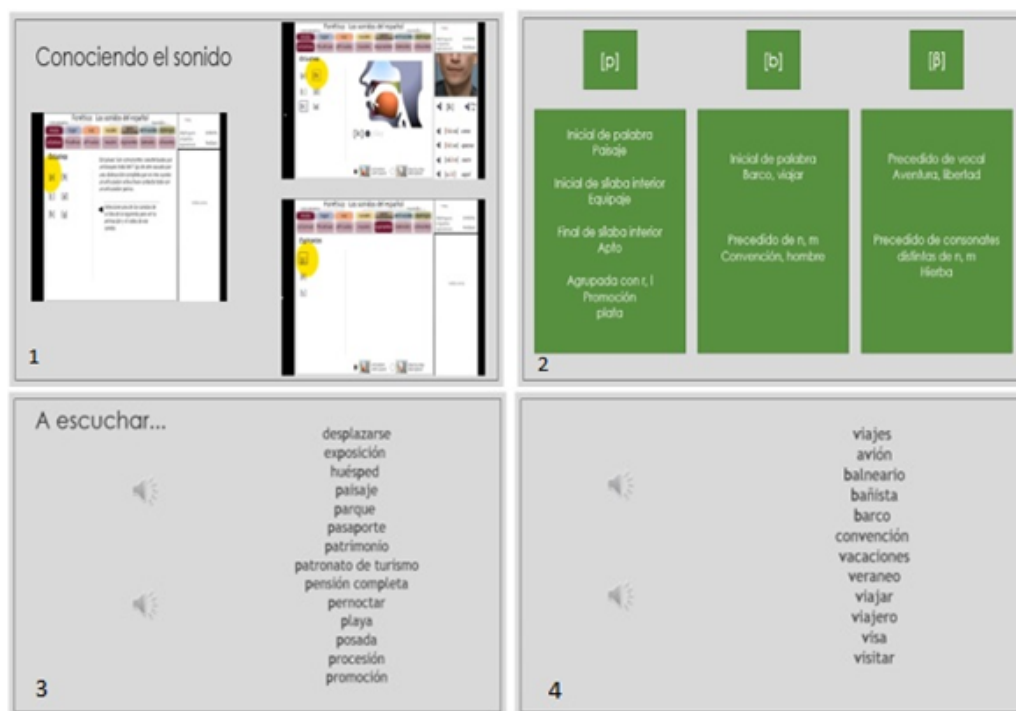
Na figura 2, podemos ver a segunda etapa. Nela, fazemos uma exposição explícita da forma-alvo trabalhada. Apresentamos os símbolos fonéticos (fones) seguidos de vídeos que ilustram e enfatizam o ponto de articulação. Eles dão suporte para que o aluno conheça o posicionamento dos órgãos na realização do som. Também é possível encontrar, ainda nessa seção (*slide* 2), os contextos fonotáticos em que o som aparece e exemplos.

Podemos perceber que a sequência didática viabiliza ao alunado a vivência da comunicação, mesmo para aqueles que apresentem um nível mais baixo da língua estudada, assim, permitindo que a língua seja aprendida e praticada, já em outros momentos, proporciona uma reflexão sobre ela.

Nos *slides* 3 e 4 mostramos uma lista de palavras relacionadas com a temática explorada na sequência didática. Os termos trazem em destaque o som que queremos trabalhar. Os alunos escutarão as palavras pronunciadas através de áudios. As pala-

vras foram selecionadas, visto que servirão de suporte para as atividades comunicativas seguintes.

Figura 2 – Etapa *Conociendo el sonido*.



Fonte: elaboração nossa.

Adicionado a isso, enfatizamos e justificamos essa seção, pois acreditamos num ensino que desenvolva a consciência fonológica⁵ (ALVES, 2012) do alunado assim como na importância de exercícios que contemplem a percepção (CANTERO, 1999; FARIAS, 2018). Para Ellis (2005), a intervenção pedagógica deve ser constituída de meios que levem o aluno a notar o detalhe da forma que está sendo adquirida.

Dessa forma, a instrução explícita da forma-alvo seria um modo de desenvolver a pronúncia do alunado e proporcionar o

⁵ A definição de consciência fonológica dos aspectos fonético-fonológicos tratadas aqui e com base em Alves (2012) envolve duas capacidades distintas a reflexão e a manipulação. A primeira implica no conhecimento de como são produzidas as formas-alvo, o reconhecimento das diferenças entre a língua materna e a estrangeira e a capacidade de realizar julgamentos sobre as manifestações orais realizadas pelo próprio aprendiz. Já a segunda, trata da capacidade que o aprendiz tem de operar as unidades sonoras.

treinamento perceptual do detalhe fonético. Assim, o discente será capaz de monitorar sua produção. Entretanto, deixamos claro que o docente não deve apenas falar sobre a língua, mas sim proporcionar ao discente a oportunidade de ouvir e produzir.

O termo exposição ou instrução explícita não se refere unicamente às questões linguísticas, mas sim a todos os passos pedagógicos que garantam ao discente a oportunidade de exposição e uso dos elementos linguísticos em um contexto comunicativo (ALVES, 2012). Dessa maneira, se o docente considera a língua materna do estudante no momento de preparar suas estratégias didáticas e exercícios, ele poderá prevêê, em partes, os possíveis problemas relacionados com a pronúncia.

Na figura 3, expomos a terceira etapa. Nesta, atribuímos atividades variadas que permitem o alunado a desenvolver a oralidade.

Figura 3 – Etapa A comunicarse.

¿Eres un viajero? 1

- 1. La sensación de felicidad al descubrir que el hotel donde te alojas tiene desayuno gratuito.
- 2. Prefieres dormir bajo las estrellas que en un hotel de 5 estrellas (aunque, de vez en cuando, algo de lujo no viene nada mal).
- 3. Te encanta descubrir los platos típicos de cada país pero sabes que, a veces, lo que pide el cuerpo es una rica y sabrosa tortilla de patatas.
- 4. Todo el dinero que consigas ahorrar lo gastas en viajes.
- 5. Tu viaje ideal es... vivir viajando.
- 6. Sabes que la pregunta "¿De dónde eres?" puede ser el comienzo de una gran amistad.
- 7. Has creído hablar perfectamente inglés o español tras haberte tomado una copichuela de más (aunque luego descubres que simplemente eras más lanzado y que tu lengua extranjera seguía siendo tan macarrónica como de siempre, o peor).
- 8. Aquel momento en que, a punto de perder el bus/tren/avión, te lanzas a correr a punto que dejarías alucinado a cualquiera.

2


- 9. Eres todo un experto en la técnica de 'envollamiento' del equipaje.
- 10. El primer día de viaje en solitario te cagas de miedo, aunque a las pocas horas ya hiciste más amigos que en el último año de oficina.
- 11. Alguna vez has comprado un vuelo con trepoceintas escalas para ahorrarte algo de dinero.
- 12. No serás un experto en yoga pero aprendiste a dormir en las posiciones más extrañas, ya sea en un bus, en el suelo del aeropuerto, en el pasillo del tren o en el lugar más inesperado.
- 13. No viajas sin tapones para los oídos.
- 14. Tienes que explicar a tus amigos, una y otra vez, que no eres millonario y que viajar no es caro, sino de vacaciones si lo es.
- 15. Cuando sufres un medio paro cardíaco al darte cuenta de que no encuentras el pasaporte (que, obviamente, está en su sitio).
- 16. No has vuelto todavía de un viaje y ya estás planeando la próxima aventura.

Actividad 3

• 1. Ustedes deben elegir 12 objetos de las 30 posibilidades.

• Le presentamos una serie de dificultades. Tienen que utilizar estos objetos para solucionar los problemas.

Aplina:	Móvil	Mapa	Dinero	Tirita
Linterna	Bañador	Paraguas	Libro	Auriculares
Cámara	Sombrero	Valija	Bicicleta	Cuchillo
Manta	Coche	Seguro	Chancletas	Billetero
Tarjetas	Pasaporte	Diccionario	Bufanda	Llave
Botella de agua	Ventilador	Vino	Galletas	Banana



Situaciones 4

- 1. A punto de comprar tu billete de avión, la sesión ha caducado y el precio ha subido.
- 2. Ponerse enfermo.
- 3. Perder el pasaporte.
- 4. Clonan tus tarjetas de crédito.
- 5. Perder el vuelo o las maletas.
- 6. El coche se estropea y te deja tirado en el medio de la nada y con hambre.
- 7. Tu amigo te despierta.
- 8. Te pierdes.
- 9. Llueve.
- 10. La temperatura cambia y el frío es tremendo.
- 11. Has caminado tanto que ya te duelen los callos.

Fonte: elaboração nossa.

As atividades dessa seção são mais livres, permitindo que os estudantes usem a língua de forma mais natural ou, pelo menos, com menor controle. Na primeira atividade (*slides 1 e 2*) o alunado deve responder um questionário para saber se ele é ou não um viajante. Para isso, o professor deve pedir que um aluno leia a frase e que os demais alunos respondam, apresentando se eles se identificam ou não com aquele enunciado.

No *slide 3*, a proposta apresentada fomenta a interação entre os alunos, pois em grupos (caso a turma seja numerosa) devem escolher 12 (doze) objetos entre os mencionados para uma viagem. Logo, o professor apresentará situações que podem acontecer no dia a dia de uma viagem e os discentes deverão encontrar soluções para os problemas, para isso, utilizarão os objetos selecionados. É papel do professor ficar atento e fazer as correções necessárias, entretanto, não deverá intervir a ponto de bloquear ou atrapalhar a fluência da interação construída entre os alunos.

Para concluir, apresentamos a etapa intitulada *Para finalizar* (figura 4). O objetivo dessa seção é trabalhar com atividades mecanizadas do tipo repetição ou de pares mínimos, por exemplo, com a intenção de realizar a correção fonética. Segundo Cantero (1999), a correção fonética oferece métodos auxiliares para o ensino de línguas, dessa forma, permitindo a correção e otimização da pronúncia dos alunos. Por esse motivo, deve ser aplicada posteriormente ao ensino de pronúncia – como realizado nessa sequência didática.

Figura 4 – Etapa *Para finalizar*.

Para finalizar...

◦ Pensando en palabras relacionadas con viajes escribe 2 términos con:

B o V en inicial de palabra: _____

Br o Bl en inicial de palabra o sílaba: _____

n + v: _____

m + b: _____

Fonte: elaboração nossa.

Optamos por pedir que o discente busque palavras dentro do vocabulário estudado com base nos sons e nos contextos fonotáticos trabalhados (b ou v iniciando palavra, br ou bl iniciando palavra ou sílaba, b ou v depois de som nasal). Observemos que as palavras utilizadas, preferentemente, devem fazer parte do léxico tratado na unidade. Os sons exercitados recebem destaque para que o aluno tenha consciência do que se está trabalhando. Segundo Gadañón (2007), uma atividade de repetição sem explicar onde e como solucionar o problema, não tem utilidade. O docente deve aproveitar essa etapa para enfatizar os principais problemas de pronúncia encontrados ao longo da aula. Dessa forma, ele deverá, se achar necessário, acrescentar novas palavras. Destacamos que mesmo sendo uma atividade mecânica, estas se relacionam com a temática da unidade. Também é possível notar que se sugere a formulação de frases, estimulando o alunado a usar estruturas já trabalhadas e se distanciando de listas descontextualizadas.

Enfatizamos que este material foi pensado para o ensino de pronúncia e acreditamos que os aspectos fônicos devem ser tratados diluídos ao longo da unidade e não em uma seção específica centrada na repetição. A ideia implícita no método abordado

na sequência didática é a de alcançar a inteligibilidade e a fluidez, visto que, o objetivo do estudante é conseguir se comunicar. Portanto, essa proposta estabelece uma relação entre pronúncia e oralidade. A seguir, tecemos nossas considerações finais.

Considerações finais

Retomando nossos objetivos, podemos afirmar que eles foram alcançados, pois propomos uma sequência didática, a luz da abordagem comunicativa. Neste artigo, escolhemos os segmentos bilabiais [p], [b] e [β]. Além disso, descrevemos cada uma das etapas dessa proposta e refletimos sobre como o ensino de pronúncia é abordado.

Nossa hipótese inicial foi levada em consideração na elaboração da unidade didática, pois com base em Cantero (1999), Barreto e Alves (2012) e Farias (2014, 2018) o ensino de pronúncia deve se basear em uma instrução explícita da forma-alvo, proporcionando atividades perceptivas e de prática oral. Afirmamos que uma aula acontece a partir da conversação entre todos os sujeitos que estão envolvidos e não apenas por um monólogo realizado pelo professor. Por isso, a sequência didática aqui proposta proporciona essa interação.

Nossa proposta didática permite ao alunado praticar e aprofundar sua expressão oral, ganhando, assim, léxico, fluidez e estratégias conversacionais, visto que, está centrada em um processo de fala por parte dos alunos, assim, permitindo uma construção consciente do elemento fônico.

Por fim, acreditamos que este trabalho foi pertinente para uma melhor compreensão de como o ensino de pronúncia é abordado e para que professores e alunos em formação reflitam sobre o papel da habilidade oral dentro do ensino de línguas. Ademais, este artigo não se deteve a apontar problemas pre-

viamente conhecidos, mas se propôs a apresentar uma solução ou, pelo menos, uma alternativa para o ensino de pronúncia de modo comunicativo. Esperamos que as nossas reflexões teórico-metodológicas e a proposta de atividade aqui delineada ajudem os profissionais que trabalham nessa área, a refletir sobre a sua prática docente.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, p. 15-29, 2001.

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. et al. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ARZAMENDI, J. et al. *La Adquisición de Segundas Lenguas*. Funiber, 2003.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. et al. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CANTERO, F. J. Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimientos. *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona, 1999, p. 127-133.

CELCE MURCIA et al., M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language – a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 141-172, 2005.

FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeiras. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). *Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FARIAS, M. S. *La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguares y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica*. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.

GADAÑÓN, A. I. B. La destreza oral como proceso. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, vol. 1, 2007, p. 379-392.

GÓMEZ, A. B. Aportaciones del análisis del discurso oral. In: LOBATO, J. S.; GARBALLO, I. S. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. 2ed. Madrid: SGEL, 2005.

IRUELA, A. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. 2004. 383f. Tese (Doutorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

MESQUITA NETO, J. R. O ensino dos elementos fônicos no livro didático *Nuevo Español en Marcha*. *Veredas*, v.24, n.3, 2020, p. 84-107.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecilia (org.); DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

OLIVÉ, D. P. Los contenidos fonético-fonológicos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Enfoques y Métodos en La Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

VIEIRA, J. G. S. *Metodologia de pesquisa científica na prática*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

Formas de tratamento no ensino de espanhol: uma análise de livros didáticos das coleções *Español Ahora* e *Confluencia*

Rafaela Iris Trindade Ferreira

Introdução

Este artigo é um recorte da minha monografia de conclusão de curso da pós-graduação *lato sensu* em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol/LE, finalizado em 2019.2 pelo Colégio Pedro II. Neste trabalho, objetiva-se apresentar uma investigação da abordagem das formas de tratamento pronominais e verbais na língua espanhola em livros didáticos brasileiros. Para tanto, foi realizada uma análise dos textos e atividades de compreensão auditiva do primeiro volume das coleções *Español Ahora* (2003), das autoras Briones, Flavian e Eres Fernández (editora Santillana-Moderna), e *Confluencia* (2016), de Pinheiro-Correa e Lagares (editora Moderna). As coleções selecionadas, produzidas, respectivamente, antes e após o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinam-se ao Ensino Médio da Educação Básica.

Considerando as sistematizações propostas por Carricaburo (1997) e Fontanella de Weinberg (1999), que serão apresentadas mais adiante, é possível notar a vasta heterogeneidade que permeia o âmbito das formas de tratamento. Os conceitos de heterogeneidade e de variação linguística são intensamente explicitados nos principais documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil, que incluem, entre outros, a Lei de Diretrizes

e Bases – LDB (n. 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Ademais, o PNLD, programa que subsidiou o trabalho dos professores por meio da distribuição dos livros didáticos, possui editais que, entre vários critérios de avaliação, compreende a noção de variação linguística como um fator de suma importância para a aprovação das coleções didáticas. De acordo com o Programa, como critério eliminatório específico para o componente curricular de língua estrangeira moderna no Ensino Médio, cabe aos avaliadores das obras verificarem se os textos selecionados pelas coleções favorecem o acesso à diversidade – em suas distintas manifestações – vinculando-a à língua estrangeira e a suas comunidades de fala. (BRASIL, 2018).

Analisar a abordagem das formas de tratamentos nessas coleções é importante para que se possa verificar as mudanças ocorridas entre materiais que se distanciam em mais de uma década. Assim como línguas estão em constante mudança, a forma de ensiná-las, também. Sendo assim, se espera que os livros didáticos espelhem essas transformações, modificando-se ao longo do tempo. A exploração e o cuidado por parte dos autores a respeito da variação e transformações linguísticas são de fundamental importância para que o aluno possa usufruir de um material atualizado, que permita aproximá-lo, na medida do possível, de contextos comunicativos diversos e concretos. Dessa forma, cabe realizar questionamentos como: que formas de tratamento apresentam os textos de compreensão auditiva nessas coleções? De que maneira elas são apresentadas: de forma sistematizada, em sessões gramaticais, ou inseridas em contextos? Em que contextos e gêneros discursivos se inserem? Houve mudança significativa na coleção *Confluencia* (2016) em relação ao *Español Ahora* (2003)?

Fundamentação teórica

As formas de tratamento possuem distintos graus de aceitação popular, isto é, as diferentes formas podem ser consideradas de maior ou menor prestígio, condicionadas por fatores sociolinguísticos e pragmáticos. Segundo Couto (2011), nenhuma forma de tratamento tem um valor neutro ou fixo de maior distância ou de mais proximidade interpessoal, portanto o uso das formas de tratamento não se dá de maneira isolada, mas vinculada ao contexto de interação, à origem dos interlocutores e ao sistema que usam. No mesmo sentido, Acevedo (2011) afirma que para compreender o uso das formas de tratamento no espanhol, é preciso levar em conta determinados conceitos pragmáticos e estudar os contextos socioculturais específicos de cada comunidade de fala.

Segundo Carricaburo (1997, p. 7), “[...] la norma académica suele entrar en conflicto con el uso local, donde el prestigio social, la expresión de afectividad, el nacionalismo lingüístico e incluso los gobiernos populistas han incidido en la opción voseante”. O fato de o voseo não estar regido por instituições da língua, não ser uniforme e coexistir em diferentes formas em zonas próximas faz com que se estabeleçam, em alguns casos, diferenças sociais marcadas por questões como preconceito, sexo, correntes ideológicas, entre outros.

Os documentos que norteiam a educação básica no Brasil, de forma geral, demonstram preocupação em tratar da variação linguística nas aulas de Espanhol. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são as que se estendem mais no tema, mas demais documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o próprio Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) também tratam a questão.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), existe uma tendência de encarar a variedade do espanhol peninsular como su-

perior às demais em função de preconceitos linguístico-sociais. Por vezes, com o objetivo de não privilegiar nenhuma variedade em detrimento de outra, também é comum a tentativa de adoção de um suposto espanhol denominado neutro ou estandar, que busca, de maneira geral, neutralizar marcas linguísticas (fonético-fonológicas, construções lexicais, etc.) de distintas regiões.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 135) afirmam que “a homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política lingüística, uma ideologia que leva à exclusão”. Isso significa que essas tendências – seja a superioridade de uma variedade ou a neutralização de marcas linguísticas próprias – acabam por provocar um reducionismo linguístico, na medida em que ocasionam o apagamento cultural e identitário de inúmeros povos hispanofalantes.

Diversos autores, a longo dos últimos anos, buscaram estabelecer sistematizações com o intuito de compreender o maior número possível de variações no que tange às formas de tratamento. Carricaburo (1997), por exemplo, descreve o uso das formas pronominais e verbais de segunda pessoa nas normas peninsular e hispanoamericana, além das formas nominais¹, considerando as diferenças sociais que esse sistema não-uniforme pode sinalizar.

De acordo com a autora, as formas pronominais e verbais integram, para as formas de singular, um sistema dual (*tú x usted* ou *vos x usted*) ou tríadico (*tú x vos x usted*). As formas de *tuteo* e *voseo*, de maneira geral, buscam expressar familiaridade, informalidade, solidariedade e proximidade psicológica ou afetiva, além de menor autoridade ou maior juventude de quem recebe esse tratamento; já *usted* expressa formalidade, poder, distância psicológica e/ou momentânea.

¹ Nesta investigação, considerarei apenas as formas de tratamento pronominais e verbais, tanto de plural quanto de singular.

Considerando os traços descritos, Carricaburo (1997) propõe uma sistematização das formas pronominais de sujeito nas diferentes regiões hispânicas. A autora delimita quatro paradigmas, nos quais descreve as formas de tratamento pronominais e estabelece a seguinte divisão: 1 - norma peninsular, 2 - América tuteante, 3 - América voseante e 4 - América tuteante-voseante.

Já Fontanella de Weinberg (1999), outra estudiosa do tema, estabelece sistemas pronominais baseados nos eixos confiança e formalidade, similares ao proposto por Carricaburo (com exceção de um). A partir desses sistemas, são propostos quatro paradigmas flexivos de pronome em cinco categorias: sujeito, objeto, reflexivos, término de preposição e possessivos.

No que tange às formas de tratamento verbais, é possível estabelecer uma uniformidade nos paradigmas *tuteantes*, já que consistem em formas verbais de *tuteo* estandarizadas (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Por outro lado, o panorama muda quando analisamos o paradigma verbal *voseante*, que se caracteriza como misto e não-uniforme.

A autora estabelece cinco pautas como forma de sistematizar os paradigmas verbais da segunda pessoa do singular (quatro para o sistema não-uniforme do voseo e uma para o *tuteo* uniforme), nos quais insere os tempos presente do indicativo, futuro simples e imperativo afirmativo, considerados essenciais para a observação dos diferentes tipos de voseo.

As coleções didáticas

Uma das três obras aprovadas para Língua Espanhola no PNLD de 2018 foi a coleção *Confluencia*. Segundo o Guia do PNLD 2018, a coleção *Confluencia* apresenta uma visão didático-pedagógica sociointeracionista da língua, a partir do trabalho com distintos gêneros discursivos. Além disso, o aprendizado é pos-

sibilitado por meio de projetos, facilitando a integração das habilidades de compreensão e produção na língua estrangeira, de forma a permitir que o aluno desenvolva sua autonomia e se constitua como sujeito. Destaca-se também a diversidade apresentada no material e a construção dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no Manual do Professor. Os avaliadores apontam que a obra possui uma organização clara, coerente e funcional.

No que tange mais especificamente à habilidade de compreensão oral, são ressaltadas a boa qualidade sonora dos materiais e a diversidade quanto a diferentes pronúncias e prosódias, pois apresentam amostras de diferentes comunidades de fala do espanhol, tomadas de situações reais de uso.

Cabe, neste momento, analisar como os manuais do professor das coleções a serem analisadas – *Español Ahora* (2003) e *Confluencia* (2016) – tratam da questão da variação linguística.

A coleção *Español Ahora* (2003) apresenta o item *Características Generales de la Obra*, no qual trata brevemente sobre sua concepção linguística e metodológica, além de abordar sua estruturação. A apresentação aponta para a diversidade da realidade escolar brasileira e, conseqüentemente, da coleção, que dá conta das “más variadas necesidades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje” (BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 3).

No que tange à heterogeneidade linguística, o manual do professor comenta que aceita as distintas variedades linguísticas do espanhol (fonéticas, morfossintáticas e lexicais) e as entende como um dos componentes fundamentais para a interação entre os falantes. Seguindo o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e no Plan Curricular del Instituto Cervantes, a obra buscou “reflejar un poco de la diversidad y riqueza de la lengua y cultura hispánicas” (BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ,

2003, p. 4). Dessa forma, o manual afirma expor o aluno a diferentes formas de expressão, com o objetivo de que perceba que não existe uma forma única.

Já a coleção *Confluencia* (2016), traz um panorama acerca da variação linguística de forma mais detalhada, com uma fundamentação teórico-metodológica mais aprofundada. O guia didático apresenta a língua como heterogênea e não se baseia em modelos concretos ou estandarizados. Portanto, apresenta como fundamental colocar o estudante em contato com as diversas variedades, tanto na interação escrita quanto na oral, já que o aluno deve saber se comunicar de forma adequada nas mais variadas circunstâncias. Não há uma seção específica sobre variação linguística, já que isso “supondria consolidar metodologicamente una división entre la lengua y su variación, como si se tratara de dos entidades diferentes” (PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016, p. 156). Dessa forma, se afirma que em cada unidade “se abordan asuntos y se presentan textos de los más diversos lugares del mundo hispánico, producidos en variados ambientes sociales y por sujetos sociohistóricamente situados” (PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016, p. 156).

O guia afirma ainda que a coleção apresenta enunciados orais, escritos e verbo-visuais sem identificar a variedade exata a qual correspondem, uma vez que isso implicaria supor que cada país teria uma variedade delimitável e homogênea, o que a sociolinguística já demonstrou ser uma inverdade. Por outro lado, reconhece que, embora haja textos de variedades não hegemônicas, a maior parte dos materiais selecionados é proveniente de contextos nos quais variantes de prestígio predominam, como notícia de jornal e obras literárias. A circulação de bens culturais – filmes, séries televisivas, músicas, etc. – levou a população a ter contato com variadas formas de falar, o que permitiu haver uma representação unitária da língua – noção, esta, distinta da ideia de uniformidade linguística surgida da elaboração e difusão de um único modelo de língua homogêneo.

Por fim, no que se refere à formalização gramatical, há uma seção denominada *Comentario lingüístico*, ao final de cada unidade, que aborda questões linguístico-gramaticais dos textos. Para isso, se faz necessário apresentar paradigmas relacionados às diferentes variedades. Como exemplo, o guia didático menciona justamente a questão das formas de tratamento, que traz a dicotomia para singular e plural, respectivamente, *vos/ustedes, tú/vosotros* e *tú/ustedes*. O objetivo também se centra em contribuir para que o aluno compreenda a sistematicidade da língua em todos os âmbitos de usos, inclusive em variedades mais distanciadas dos modelos de correção.

Análise do *Español Ahora* – volume 1

No que diz respeito às formas de tratamento utilizadas na coleção, o Manual do Professor (MP) utiliza a forma de tratamento *usted* para se referir ao professor. Já a forma *tú* – e suas respectivas conjugações e pronomes – é usada nos títulos de seções e subseções e de enunciados do LA² ao longo das lições. Por vezes, para o plural, é usada a forma *ustedes*. É possível concluir, portanto, que a coleção segue o paradigma pronominal e verbal da América *tuteante*. Podemos observar, como exemplo, o seguinte enunciado:

A compreensão auditiva é trabalhada nas seções *Te cuento un cuento*, *En contacto*, *Paso a paso*, *No te lo pierdas* e *Arremángate*, embora o livro indique que o foco de trabalho com audição e compreensão auditiva se dá apenas nas duas primeiras.

Todas as seções possuem materiais auditivos que trazem diálogos entre personagens sitiados em Madri, Espanha. Trata-se de estudantes espanhóis (Alberto, Rodrigo, Guillermo, Violeta,

² Os títulos de seções e subseções e enunciados mencionados se encontram tanto nas unidades didáticas do LA quanto do MP.

Paloma, Laura), embora apareçam alguns de outras nacionalidades (Isabela, mexicana; Diego, argentino; e Marcelo, brasileiro). Como essas conversas dialogadas se dão em diferentes ambientes (escola, casa, museu, etc.), também estão presentes adultos que, de modo geral, possuem alguma relação com os estudantes (professores, os pais de Rodrigo, o pai de Guillermo, a tia de Alberto e um médico). Nesses diálogos, as formas de tratamento predominantes são o *tuteo*, para o singular, e *vosotros*, para o plural, seguindo o paradigma da norma peninsular, o que demonstra uma maior familiaridade, informalidade, solidariedade, proximidade psicológica ou afetiva entre os personagens. Entretanto, em certos momentos ocorre variação, de acordo com cada situação.

Esses diálogos não são os únicos materiais de áudio trazidos pelo livro, porém correspondem a uma parte significativa do total. A partir de agora, serão analisados os materiais e atividades presentes nessas seções sob o ponto de vista das formas de tratamento.

Na seção *Te cuento un cuento*, o diálogo presente na lição 3 é bastante pertinente para análise. O texto retrata a situação de Isabela, uma menina mexicana, proveniente da Cidade do México, que acaba de se mudar para Madri e conhece os novos companheiros de sala. No diálogo, Paloma, uma colega de turma, trata Isabela pela forma *tú* e a comunicação flui normalmente. Entretanto, posteriormente, ao se referir às demais companheiras, a mexicana usa a forma *ustedes*, causando estranheza nas demais meninas, que solicitam que ela as trate por *tú*. A situação se apresenta no trecho a seguir:

Figura 1 – Diálogo entre Isabela e amigas

Isabela: [...] Y ustedes, ¿de dónde son?
Violeta: ¿Ustedes? ¿Por qué nos dices así? ¡Somos tus amigas! Trátanos de tú.
Isabela: Es que no estoy acostumbrada. En mi país usamos "ustedes". Está bien, ¿de dónde sois vosotras?

Fonte: BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ (2003, p. 55).

Como é possível observar, Violeta solicita que a amiga substitua a forma *ustedes* por *tú*, o que não faria muito sentido, uma vez que uma forma se usa para plural e a outra para singular. O pedido, na verdade, seria que ela usasse um tratamento informal, isto é, a forma *vosotros*, o que foi prontamente atendido por Isabela. Sabemos que é comum, sobretudo em situações orais, que se peça para *tratar de tú* ou *tutear* quando se deseja estabelecer maior aproximação e menor formalidade entre os interlocutores, entretanto, como o livro não explicita a existência desse costume, caso o professor não esteja muito atento – ou desconheça esse uso – pode dar margem a uma incompreensão por parte do aluno.

Além disso, essa mudança de uso de formas de tratamento pode ser um tanto problemática, na medida em que a história leva a crer que, pelo menos no que tange a esse ponto, o falante deve adequar sua produção linguística ao contexto geográfico em que se encontra, eliminando suas marcas de afirmação linguístico-cultural. Segundo Santos (2002, 2004, 2005 *apud* BRASIL, 2006), existe uma tendência a considerar o espanhol peninsular como o “mais correto” ou “puro”, enquanto as demais variedades seriam vistas como formas “derivadas”, “misturadas” ou “populares”. Portanto, a autora alerta para que “a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e [...] permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.” (SANTOS, 2002, 2004, 2005 *apud* BRASIL, 2006, p. 134). Considerando o caso do diálogo anteriormente mencionado, a necessidade de adequação linguística da estudante mexicana à variedade espanhola pode ser encarada, pelo estudante de língua estrangeira, como um reforço a esse estereótipo da variedade peninsular perante as demais.

Após o texto, o material propõe a seguinte questão: *¿Por qué las amigas se sorprenden con el tratamiento que usa Isabela?* (BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 55). A respos-

ta esperada para a pergunta, presente do manual do professor, é: *porque en España se usa vosotros para hablar con los amigos y en México se usa ustedes* (BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 18). Essa resposta também requer uma análise mais criteriosa. É interessante chamar a atenção para a estranheza causada na amiga de Isabela, porém afirmar que na Espanha se usa a forma *vosotros* e no México se usa a forma *ustedes* implica em tratar de maneira um tanto simplória a questão. De fato, a norma peninsular privilegia o uso de *vosotros* em situações de informalidade, entretanto, como afirmam Carricaburo (1997) e Fontanella de Weinberg (1999), esse panorama não ocorre na região de Andaluzia, onde o uso de *ustedes* é predominante. Portanto, é um descuido afirmar que *en España se usa vosotros para hablar con los amigos*, pois não se trata de uma realidade aplicável a todo o país todo.

Analisemos, agora, a segunda seção: *En contacto*. Na lição 1, a seção traz atividades para tratar das situações comunicativas apresentação, saudações e despedidas. Durante a atividade, as formas de tratamento exploradas são *tú* e *usted*, entretanto inseridas de maneira descontextualizada. De forma semelhante, na lição 2 o áudio para a atividade de compreensão auditiva traz um monólogo no qual Rodrigo apresenta sua família e usa a forma *vosotros*.

A lição 4 traz um diálogo entre Julieta (tia de Alberto) e os amigos de Alberto. No texto em questão, Rodrigo, amigo de Alberto, usa a forma *usted* para com Julieta, enquanto a tia usa a forma *tú* para dirigir-se ao amigo do sobrinho. Os amigos se *tutean*, com exceção de Diego, um personagem argentino. Nesse caso, Diego utiliza o *voseo* característico da zona rio-platense (Carricaburo, 1997) para falar com os companheiros. Para o plural, os amigos espanhóis usam a forma *vosotros*, porém chama a atenção que Isabela, personagem mexicana já mencionada, também utiliza a mesma forma, seguindo o pedido das companheiras, como comentado anteriormente.

Na seção *Paso a paso*, a lição 2 ilustra tabelas de sistematização de formas pronominais de plural, na Espanha e Hispano-américa e seus equivalentes em português, conforme indicado a seguir:

Figura 2 – Sistematização de formas de tratamento

	<i>España</i>	<i>Hispanoamérica</i>	<i>Brasil</i>
<i>Sujeto</i>	<i>Vosotros/Vosotras</i>	<i>Ustedes</i>	<i>Vocês</i>
<i>Posesivo</i>	<i>Vuestro/Vuestra Vuestros/Vuestras</i>	<i>Su/Sus</i>	<i>Seu/Sua Seus/Suas</i>

Fonte: BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ (2003, p. 42).

O material do professor tem o cuidado de apontar que, nas Ilhas Canárias e em parte de Andaluzia, ocorre o mesmo fenômeno que na América Hispânica, isto é, vale o padrão *ustedes* para pronome sujeito e *su/sus* para pronome possessivo.

Depois, há uma atividade que propõe que o aluno transforme frases pré-prontas do livro – que teoricamente estariam de acordo com a norma peninsular – na “variedade da América”³. Por fim, o material de áudio mantém o padrão de diálogo entre os personagens já conhecidos. Na ocasião, Rodrigo e Alberto, em um tratamento recíproco de *tuteo*, conversam sobre duas meninas que acabam de conhecer. Após o áudio, há perguntas de interpretação.

Na lição 3, é apresentada a forma do imperativo – cuja tabela de conjugação não contempla o *voseo*. Essas formas são exploradas em um exercício de tradução (*Vá ao banco do lado da farmácia* > *Ve al banco al lado de la farmacia*). Depois, são apresentados três diálogos que seriam reproduzidos por hispano-americanos e o aluno deverá realizar as alterações necessárias para adequá-los

³ A sugestão do livro de transformar frases que seguem a norma peninsular em outras que seguiriam a “variedade da América” é um tanto reducionista, já que, como mencionado anteriormente, não existe “a variedade da América”, mas “as variedades da América”, que possuem diferentes usos de formas de tratamento.

à variedade espanhola. Em dois dos três diálogos originais, aparece a conjugação verbal no presente e no imperativo da forma vos (*vivís, querés, andá*) e caberia ao aluno passá-las à forma tú, mesmo não tendo sido previamente apresentado a essas conjugações.

Na lição 8, o áudio traz um texto descritivo sobre os benefícios de determinados alimentos, retirado da revista *You*, de Madri. Ao descrever as vantagens do alho, o *tuteo* é usado como forma de estabelecer maior aproximação entre locutor e ouvinte, dando ao texto um tom de informalidade – [...] *el ajo, es también tu mejor aliado para combatir todo tipo de enfermedades. De acuerdo, quizá tu aliento no desate pasiones, pero [...]* (BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 40).

A lição 1 da seção *No te lo pierdas*, por se tratar de um capítulo inicial que apresenta situações de apresentação pessoal e saudação/despida, aborda o tema de formas de tratamento de maneira mais estruturada. Na subseção 6.1 *Fíjate bien*, o MP trata diretamente da diferença entre *tú* e *usted*, definindo-a da seguinte forma:

De manera general, en español usamos el pronombre 'tú' cuando hay confianza o intimidad entre los habitantes; es un tratamiento informal que corresponde a 'você' en portugués. En cambio, cuando se trata de personas desconocidas o entre las cuales hay una distancia jerárquica o de edad, usamos 'usted', que corresponde al tratamiento formal y equivale a las formas 'o senhor'; 'a senhora' en portugués. (BRIONES; FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 21)

Posteriormente, o material relaciona as formas *tú* e *usted* às suas conjugações verbais correspondentes no presente do indicativo (*tú cantas / usted canta; tú estás / usted está*) e as apresenta a partir de imagens.

No MP, há a sugestão para que o professor explique a tendência à inserção da ordem verbo-sujeito, principalmente em textos escritos ou formais, como, por exemplo, em *¿Es usted el*

director? ou *¿Eres (tú) la alumna nueva?*. Ademais, também recorda que o pronome pessoal sujeito não costuma estar explícito na oração, especialmente no caso de segunda pessoa, como em *(Tú) trabajas en casa*. No caso de *usted*, por uma possível questão de ambiguidade ou confusão, a frequência de uso do pronome explícito é maior.

Na subseção 6.2 *Abre el oído*, o aluno escuta frases soltas que possuem graus de formalidade distintos. Uma vez realizada a audição das frases, o aluno deve relacionar cada uma às imagens apresentadas, que possuem cenários/situações (em casa, no trabalho, etc.) e personagens distintos (homens, mulheres, jovens, idosos, etc.). Após essa relação, o livro apresenta outra atividade na qual solicita ao aluno que, após escutar quatro diálogos – escritos e ilustrados no próprio material –, os caracterize como formal ou informal. Para finalizar a subseção, o MP sugere como atividade extra que o professor aplique uma prática oral na qual os alunos elaborariam um pequeno diálogo usando as formas de tratamento formal e, posteriormente, deveriam adaptá-lo a uma situação informal, fazendo as mudanças necessárias.

É interessante que o material demonstre preocupação por trabalhar com o tema já na primeira lição, entretanto as explicações dadas para distinguir os usos das formas de tratamento não apenas são muito genéricas como também deixam de lado uma série de variações linguísticas que diferem dessa simples diferença *tú – informal / usted – formal*. Embora a explicação não afirme categoricamente que se trata de uma regra padrão, tampouco apresenta outras possibilidades ou amplia esse discurso simplista.

Na lição seguinte, o material traz 4 diálogos em distintas situações conversacionais telefônicas, que variam a respeito da formalidade empregada em cada tratamento. Vale destacar três desses diálogos: o primeiro trata de uma conversa entre completos desconhecidos, o segundo entre aparentemente dois amigos

ou pessoas com alto grau de intimidade/confiança e o terceiro entre a secretária de um banco e um possível cliente, com quem possui uma relação de baixíssima intimidade/confiança. Para o primeiro e terceiro casos, empregou-se *usted*, enquanto o voseo foi a forma utilizada na segunda situação.

Na lição 5, o material auditivo apresenta uma situação em que as amigas Violeta e Isabela – personagens frequentes no livro – saem para fazer compras e traçam um diálogo com a vendedora de uma loja de roupas. Ao longo do diálogo, ocorre não-reciprocidade quanto ao uso de tratamento entre interlocutores, com exceção do trato entre as amigas, que se *tutean*. As jovens Violeta e Isabela optam por tratar a vendedora pela forma *usted*, enquanto a vendedora trata as meninas, individualmente, por *tú*. Nesse caso, acredito que o eixo *faixa etária* pode ter sido o fator de maior relevância na escolha da forma de tratamento empregada, já que se trata de uma relação entre duas estudantes – logo, mais jovens – e uma funcionária de loja – provavelmente mais velha.

No entanto, ao início da conversa, a vendedora se refere às duas meninas por *ustedes* – ¿*Qué desean*?. Como Violeta e Isabela são personagens já conhecidas pelo leitor, imagina-se que essa situação se passe na mesma cidade em que ocorrera a maioria das situações anteriores: Madri. De maneira geral, a variedade madrilenha diferencia em graus de formalidade as formas de plural, isto é, costuma-se usar *vosotros* para o trato informal e *ustedes* para o formal. Dessa forma, seria um tanto incoerente o uso inicial de *ustedes* (teoricamente formal) e o posterior *tuteo* (informal) da vendedora para com as meninas. Essa questão não é esclarecida no material.

Na seção *Arremángate*, considero apenas dois materiais interessantes para análise. O primeiro se trata do áudio da lição 5, no qual Diego (argentino) e Guillermo (espanhol) decidem ir juntos a algum evento que haverá na cidade em um dia especí-

fico. Entretanto, como Diego já tem ingresso para um show de música e Guillermo para o jogo da seleção brasileira de futebol, que ocorrem no mesmo dia, os amigos debatem sobre qual seria a melhor escolha. Esse diálogo apenas reforça as formas de tratamento anteriormente utilizadas por esses personagens – Diego com o voseo rio-platense e Guillermo com o tuteo da região peninsular.

O segundo caso se trata de letras de música consideradas tradicionais em três diferentes países latino-americanos: Peru, Chile e Venezuela. Nas duas primeiras, a forma predominante foi o tuteo; já na última, só há referência à primeira pessoa.

Análise do *Confluencia 1* – volume 1

Cada volume da coleção *Confluencia* está composto por 4 unidades. O trabalho com o texto oral é enfatizado em dois momentos por unidade: primeiramente na seção *Para entrar en materia* e posteriormente em *Para pensar y debatir*. A estrutura das atividades está baseada na divisão de Solé (1998): *preaudición, audición e posaudición*⁴.

O MP utiliza a forma de tratamento *tú* tanto para se referir ao professor no guia didático quanto para se referir ao aluno ao longo das unidades. Para a forma de plural, o livro adota a forma de *ustedes*, o que indica que, assim como a coleção *Español Ahora*, *Confluencia* também segue o paradigma pronominal e verbal da América tuteante.

A partir de agora, analisarei algumas atividades e materiais presentes no livro. Assim como no *Español Ahora*, algumas seções de compreensão auditiva não serão mencionadas por não apresentar textos e/ou atividades relevantes para a pesquisa.

4 Embora a autora estabeleça essa estrutura para o campo da leitura, é possível estendê-la para a compreensão auditiva, como executado na coleção *Confluencia*.

A primeira atividade de compreensão auditiva do livro aparece na *Unidade 1 – Juntos*, após duas atividades de compreensão de leitura. A *Preaudición* se inicia com o texto *¿Cómo entender una canción?*, que estabelece o *tuteo* como forma de tratamento para com o leitor. É interessante observar que não há indicação de fonte – diferentemente de outros textos apresentados no livro –, o que nos leva a pensar na possibilidade de haver sido elaborado pelos próprios autores da coleção.

A subseção *Audición* propriamente apresenta a música *Cada día somos más fuertes*, do cantor argentino León Gieco. A canção, lançada em um vinil em 1973, no final da ditadura argentina, traz um forte sentido político-social e, em função disso, utiliza as formas de plural – *nosotros* e *ustedes* – para clamar pela liberdade e por direitos do povo.

A segunda seção de compreensão auditiva da primeira unidade traz, na *Preaudición*, uma breve explicação sobre as comunidades *okupa* e introduz o texto oral que tratará de uma dessas casas *okupadas* no bairro de El Raval, em Barcelona. O áudio foi retirado do documentário *O mundo segundo os brasileiros: Barcelona, Espanha*. No fragmento, a conversa se dá entre um entrevistado, que apresenta o local e algumas práticas a respeito de refeições entre os moradores do bairro, e a entrevistadora. Também intervém, de forma muito breve, um amigo mexicano do entrevistado – aparentemente outro morador do local. No que tange às formas de tratamento, é possível notar o uso da forma *ustedes* ao se referir à equipe de gravação do documentário: *Esta es la cocina, si quieren pasar un poquito*.

O tema de formas de tratamento é mais amplamente abordado na última unidade do livro, que trata da questão de (des)cortesia, na qual se propõem reflexões sobre as formas de interação em espanhol, o que inclui, naturalmente, as formas de tratamento.

Já desde o início da unidade – antes mesmo das atividades de compreensão auditiva –, o tema é tratado progressivamente. Inicialmente, aparecem conceitos relacionados à linguagem e à interação, com propostas de reflexão sobre descrições gramaticais gerais aplicadas ao uso real da língua. Traz como textos as entradas do verbete *usted*⁵ no *Diccionario de la lengua española* da Real Academia Española (RAE) e um fragmento sobre pronomes pessoais da *Gramática esencial del español*, de Manuel Seco, nos quais se associam conceitos como cortesia, familiaridade, confiança, respeito e distanciamento às formas de tratamento – com foco em *tú* e *usted*, e seus pronomes correspondentes de objeto (*te*) e de término de preposição (*ti*), mas também mencionando *vosotros* e *ustedes*. Faz-se também um paralelo com as formas de marcação do tratamento formal e informal no português brasileiro, que se caracteriza de forma distinta ao espanhol.

Para a seção propriamente de compreensão auditiva, há uma estruturação ligeiramente diferenciada do padrão anteriormente proposto. Desta vez, a *Preaudición* e a *Prelectura* aparecem juntas, em uma mesma subseção, com o objetivo de antecipar o uso dos pronomes de tratamento que aparecem na obra *Un mundo para Julius* – texto correspondente à parte de leitura, que não está sendo considerada nessa pesquisa – e também para introduzir o vídeo sobre os valores sociais entre *tú* e *ustedes*, que compõe o material auditivo. As perguntas feitas a respeito de formas de tratamento no momento de *Preaudición/Prelectura* foram:

5 O verbete *usted*, presente no *Diccionario de la lengua española* da Real Academia Española (RAE), contém quatro entradas. A terceira entrada, de acordo com o *Confluencia*, retirada do dicionário na íntegra em 2016, aponta para a seguinte definição: “3. pron. person. 3ª pers. m. y f. Forma que, en nominativo, en vocativo o precedida de preposición, designa, en Canarias, en parte de Andalucía y en América, a las personas a las que se dirige quien habla o escribe, sin hacer distinción de familiaridad, respeto o cortesia. ‘Niños, hay merienda para ustedes en la cocina’”. Entretanto, levando em consideração as sistematizações das formas de tratamento em espanhol de autores já mencionados nesta pesquisa, pode-se dizer que essa definição não corresponde a *usted*, mas apenas a *ustedes*. Ao consultar o mesmo dicionário atualmente, é possível observar que consta nessa entrada a especificidade de que se trata da forma de plural. Dessa forma, pode-se inferir que, na época de publicação da coleção *Confluencia*, havia um erro no verbete do dicionário da RAE, que posteriormente foi modificado. Essa informação, porém, pode levar o aluno atento a uma confusão quanto aos usos das formas de tratamento.

Figura 3 – Perguntas de preaudição/prelectura

- *De manera general, ¿qué pronombres personales o de tratamiento emplean las personas con las que convives al conversar con los mayores?*
- *¿Y cómo se dirigen a ti los mayores?*
- *En español, según lo que viste en los apartados anteriores, ¿consideras irrespetuoso tratar a una persona mayor de “tú”? Y tratar a un(a) niño(a) de “usted”, ¿te parece excesivo? ¿Por qué?*
- *En tu opinión, al hablar con una persona, ¿los pronombres personales y de tratamiento son la única forma de demostrar respeto y/o formalidad? Fundamenta tu respuesta.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA; LAGARES (2016, p. 99).

Como se pode observar, como continuidade das atividades desenvolvidas em momentos anteriores, os autores voltam a propor um paralelo entre as formas de tratamentos utilizadas no português brasileiro, a partir das experiências do próprio aluno; depois, remetem novamente ao espanhol considerando as reflexões já trabalhadas anteriormente. A sugestão do livro indica que as respostas, de maneira geral, são pessoais, porém para a última se espera que o aluno mencione outras formas de demonstrar respeito a partir de pronomes nominais (*señor/a; don/doña*), escolhas lexicais apropriadas e até mesmo pelo tom de voz utilizado pelos interlocutores.

O vídeo apresentado na subseção de *Audición* é intitulado *Tú y usted: el lenguaje clasista* e se trata de uma discussão entre dois jovens espanhóis sobre os significados que essas duas formas – *tú* e *usted* – podem carregar na sociedade. O fragmento começa com um posicionamento do primeiro locutor, que afirma que o *tuteo* pode ser uma forma de promover a aproximação entre as pessoas. Segundo ele, é preciso ter cuidado com a maneira de falar – sobretudo com a entonação –, mas que, com respeito e educação, o uso de *tú* pode aproximar as pessoas. Por fim, finaliza

dizendo que o uso de *usted* não necessariamente indica respeito, assim como a forma *tú* tampouco indicará exclusivamente falta de respeito.

Além de incentivar o *tuteo* como forma de aproximação, é interessante observar que os locutores tratam os ouvintes por *vosotros* – *intentéis, acercaros*. Considerando que se trata de jovens espanhóis (suponho que não-andaluzes), essa escolha vai ao encontro do que defendem no vídeo, já que *vosotros* corresponde ao tratamento de informalidade para a segunda pessoa do plural em sua variedade, isto é, esse uso poderia ser interpretado também como uma tentativa de aproximação para com os espectadores do vídeo.

Em sequência, a subseção *Audición* propõe perguntas a respeito do vídeo, entre as quais se considera a interpretação da mensagem do vídeo, além de outros fatores como turnos de fala próprios da oralidade e entonação. A atividade de *Posaudición*, que, igualmente à *Preaudición/Prelectura*, se encontra conjuntamente com a *Poslectura*, propõe que os alunos reflitam sobre os critérios que costumam utilizar para distinguir maior ou menor formalidade ao se dirigir a falantes de sua própria língua. Posteriormente, lhes é solicitado que comparem sua resposta com a dos demais colegas e que discutam sobre as possíveis diferenças identificadas.

A última sequência de atividade auditiva da unidade destaca a questão das saudações como convenção sócio-cultural. Antes da audição, propõe-se ao aluno uma reflexão sobre o papel que a saudação desempenha no cotidiano, questionado se trata-se de uma mera convenção ou se é um sinal de efetivo interesse pelo outro. A subseção *Audición* apresenta o vídeo *Saludos excesivos*, no qual uma estrangeira relata sobre a forma de cumprimentar dos colombianos. De acordo com ela, na Colômbia existe uma cultura de saudação muito extensa, com várias perguntas, inclusive quando se dá por meio telefônico. A estrangeira utiliza o

tuteo em seu relato, inclusive para exemplificar os *saludos* mais tradicionais do país. Por fim, a subseção de *Posaudición* incentiva que o aluno não apenas reconheça os diferentes tipos de cumprimento na sua própria cultura, mas também que identifique casos de regras sociais que podem ser encarados como corteses ou descorteses, de acordo com cada cultura.

Comparação entre os livros

Após a análise dos primeiros livros das coleções *Español Ahora* e *Confluencia*, podemos destacar algumas questões. Ambos os livros utilizam a variedade da América tuteante para se referir ao estudante, com o uso das formas *tú* para o singular e *ustedes* para o plural. Para se referir ao professor, entretanto, o *Español Ahora* adota a forma *usted*, enquanto o *Confluencia* mantém o *tuteo*, tal qual utiliza para com o aluno.

A maior parte dos textos orais do *Español Ahora* manteve um padrão semelhante: diálogos criados para fins didáticos, com personagens em sua maioria espanhóis – embora houvesse alguns de diferentes nacionalidades –, inseridos em uma realidade geográfica da cidade de Madrid. A maioria dos personagens é jovem, mas também aparecem alguns adultos (pais, professores, etc.). Dessa forma, existe a predominância da norma peninsular, porém algumas formas pertencentes a outros paradigmas aparecem pontualmente, já que há personagens de regiões latino-americanas.

As formas de tratamento são abordadas no *Español Ahora* de forma mais genérica e objetiva. O material por vezes se atém ao tema da variação linguística a partir da fala de personagens de diferentes nacionalidades, porém essa análise se dá quase exclusivamente a partir de contextos de diálogos orais artificiais. Embora não ignore completamente o tema, trabalha com pouca

profundidade e cuidado e praticamente desconsidera a variedade de significados pragmáticos que podem ser aplicados às formas de tratamento. Há momentos em que o livro insere tabelas de sistematização, inclusive traçando diferenças entre países, porém, mais uma vez, acaba sendo muito objetivo e não explora o leque de possibilidades que as formas de tratamento podem exercer no discurso.

Chamam a atenção casos de personagens que substituíram determinada forma de tratamento por outra – de maneira tão natural – em função de imposição de amigos, como foi o caso da mexicana Isabela.

Já o *Confluencia*, embora possua áudios mais curtos e em bem menos quantidade que os do *Español Ahora*, apresenta uma gama maior de contextos. O material de compreensão auditiva não se resume a diálogos e traz vídeos/áudios de gêneros discursivos orais diversos, produzidos em diferentes regiões hispanofalantes. Embora muitas vezes não se mencione de quais regiões especificamente esses áudios provêm – e nem é o objetivo, como mencionado no próprio guia didático – essa diversificação permite que o aluno tenha acesso à língua em diferentes contextos de uso de forma mais real, o que facilita a sua percepção da variação linguística em cada situação comunicativa apresentada.

A última unidade trata desse ponto de forma mais minuciosa e com bastante cuidado para não cair em estereótipos e gramaticalismos que por vezes não correspondem à realidade linguística oral. Portanto, os autores não deixam de trazer definições normativas das formas de tratamento – por meio de dicionários e gramáticas – mas também demonstram preocupação por apresentar outras perspectivas de uso dessas mesmas formas, a partir de vídeos e textos que divergem das explicações anteriores.

Não apenas os materiais audiovisuais são interessantes, mas também as questões que os seguem, nas quais os alunos po-

dem associar os usos de formalidade e informalidade à sua língua materna em seu cotidiano. Além disso, conceitos como cortesia, familiaridade, confiança, respeito e distanciamento foram levados em conta, o que, mais uma vez, indica o cuidado para com a abordagem linguístico-pragmática das formas de tratamento.

Apesar disso, lamentei não haver nenhuma menção ao *vo-seo*, já que é uma forma tão popular em várias zonas latino-americanas e tão pouco valorizada nos livros didáticos. Embora acredite que seja trabalhado posteriormente, é uma lástima não inseri-lo já no livro da primeira série, em uma unidade tão propícia de discussão da variação linguística no espanhol, especialmente se mantivesse o mesmo nível de cuidado que foi dado às demais formas de tratamento verbo-pronominais.

Considerações finais

A complexidade do tema de formas de tratamento e suas implicações sócio-pragmáticas me levaram ao desejo de investigar sua abordagem nos livros didáticos no ensino básico brasileiro. Embora seja um campo já estudado e bem descrito por diversos autores clássicos, trata-se de um tema que forma parte da língua viva e, portanto, está em constante transição, ganhando novos significados a cada momento.

Em 2006, com a introdução de uma seção específica para a língua espanhola em um documento oficial da educação (as OCEM), autores e professores passam a atentar-se ainda mais a questões que ultrapassam o campo meramente linguístico no ensino do idioma. O espaço para o tratamento da variação linguística nos livros didáticos – e, conseqüentemente, em sala de aula – se amplia.

Dessa maneira, me pareceu conveniente realizar uma análise diacrônica para entender se de fato houve mudança significativa quanto à abordagem da variação – e, claro, das formas de tratamento – no livro didático, item que acaba se constituindo como o principal material de apoio do professor no Brasil.

A mudança existiu. O *Confluencia*, desde seus pressupostos teóricos até a composição do material, demonstrou maior preocupação e cuidado quanto à abordagem do tema, buscando não reduzi-lo ou limitá-lo a padrões linguísticos comumente encontrados em materiais didáticos, que muitas vezes acabam privilegiando determinadas variedades em detrimento de outras. Acredito que tenha contribuído consideravelmente para esse avanço a opção por utilização de materiais que revelam mostras reais da língua. Além disso, é notável o incentivo à reflexão dos significados linguísticos e extralinguísticos dos materiais e da constante tentativa de estabelecimento de vínculo dos materiais e atividades propostas à realidade sócio-cultural do aluno.

Entretanto, é preciso avançar ainda mais nesse sentido, a fim de trazer cada vez mais mostras linguísticas reais, seja através de textos auditivos – como analisado aqui –, seja por textos de leitura. Os diferentes tipos de voseo ainda aparecem como coadjuvantes se comparados a formas predominantes em variedades mais privilegiadas – como a peninsular –, aparecendo na maior parte das vezes em contextos pontuais ou específicos, como uma curiosidade ou um regionalismo pertencente a determinado grupo social.

Nesse sentido, é fundamental que haja um olhar atento do professor ao livro didático adotado – e ao material em geral que utiliza nas aulas – quanto à abordagem da língua, de modo que permita ao aluno o acesso a diversificados modelos linguísticos. Evidentemente, sabemos que todo livro didático possui suas limitações no sentido de não conseguir dar conta de toda a complexidade linguística e suas implicações sócio-pragmáticas – não

apenas por estar fora da realidade de um aluno de ensino básico um tratamento tão aprofundado da língua, mas também pelo fato de ela estar se reinventando a todo o momento. Entretanto, como reiteram as bibliografias consultadas nesta pesquisa, essa limitação tampouco pode acarretar uma abordagem superficial e reducionista da língua, isto é, é preciso que o material didático possibilite ao aluno experimentar, na medida do possível, a heterogeneidade da língua espanhola, contemplando gêneros, contextos e variedades distintas que formem parte do universo hispânico.

Referências

- ACEVEDO, Ana Luiza. ¿De vos, de tú, de usted? Las formas de tratamientos entre los jóvenes guatemaltecos. In: COUTO, Leticia Rebollo; LOPES, Célia R. dos Santos (Orgs). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 411-422.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.145-154.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000, p. 25-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: guia de livros didáticos – ensino médio*. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugenia; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. *Español Ahora - Libro del profesor*. 1. ed. São Paulo: Moderna/Santillana, 2003.
- CARRICABURO, Norma. *Las formas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Areo Libros, 1997.
- COUTO, Leticia Rebollo. 'Mafalda' y 'El Laberinto del Fauno': el uso de 'vosotros' en las clases de español lengua extranjera en Brasil. In: COUTO, Leticia Rebollo; LOPES, Célia R. dos Santos. *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 521-580.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, Ignacio y DEMONDE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, RAE, 1999, vol. 1, p. 1399-1425.

PINHEIRO-CORREA, Paulo; LAGARES, Xoán C. *Confluencia - Manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PINHO, José R. D. de. *Fenómenos dialectales del español*. Rio de Janeiro: Editora GREI, 2005.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Efeitos da transferência pragmática em estudo comparativo de hispanofalantes e brasileiros com o ato de fala desculpar-se

Marta Regina de Oliveira

Introdução

A presente pesquisa tem como escopo central investigar o fenômeno da Transferência Pragmática (TRP). A TRP ocorre quando um aprendiz transfere regras e normas comunicativas de sua Língua Materna (LM) para aquisição de novas línguas. Tem como objetivo geral, analisar a TRP em hispanofalantes na aquisição do Português Brasileiro (PB) como Segunda Língua (L2).

Com isso, tentamos responder à seguinte pergunta-problema: de que modo a TRP atua na aquisição da segunda língua (ASL)? Partimos da hipótese que os falantes em ASL tendem a transferir padrões comunicativos (pragmáticos) da sua LM na aquisição de outras línguas, ou seja, realizam estrategicamente atos de fala e regras de cortesia da LM na ASL.

Do ponto de vista metodológico, nos enquadramos em uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa e de base interpretativa. Optamos pela metodologia de corte transversal e com *corpus* de análise, questionários e gravações de hispanofalantes residentes na cidade de Mossoró/RN. Por se tratar de uma pesquisa que compara e analisa LM e L2, verificamos a importância de se realizar os mesmos procedimentos investigativos com falantes nativos do PB.

Após essa breve apresentação, iniciamos a seguir o segundo capítulo, abrindo para discussão a fundamentação teórica.

Transferência Pragmática

O termo transferência desponta no âmbito da Análise Contrastiva (AC). Para os teóricos dessa vertente da Linguística Contrastiva (LC), ao aprender uma L2 estaríamos sujeitos a processos de transferências. Nesse contexto, a aquisição da L2 se produz por uma transferência de hábitos da LM para a língua alvo. Logo, a transferência será positiva em todos os casos em que coincidam as estruturas da LM com as da língua que se aprende, enquanto que será negativa se houver diferenças entre os sistemas (BARALO, 2004).

No entanto, essa perspectiva foi colocada em dúvida, pois a transferência frequentemente não acontecia quando havia diferença entre a LM e L2. Entre outros questionamentos (metodológicos e didáticos), a AC é reformulada e a Análise de Erros (AE) entra em cena. E ao invés de somente examinar a LM e a L2 do aprendiz fornece uma nova metodologia para investigação de línguas.

Sobre os processos investigativos citados, podemos considerar que foram motivados pelo desejo de melhorias nas práticas metodológicas e pedagógicas. Corder (1967), como percussor da segunda perspectiva percebeu que as transferências forneciam informações sobre a aprendizagem dos falantes e nelas as evidências de transferências em todos aspectos da língua: fonológico, sintático, semântico e pragmático.

Para compreender o processo citado, remetemos aos estudos de Selinker (1972). Segundo ele, na tentativa de aprender uma nova língua, o aprendiz desenvolve uma língua intermediária entre a LM e a L2, diferente de ambas. Como resultado desse

processo, Selinker argumenta que a Interlíngua (IL) resulta na ocorrência de cinco processos centrais, dentre eles se encontra a transferência linguística.

De modo semelhante, ao adquirir uma L2 o aprendiz desenvolve a Interlíngua Pragmática (ILP), tendo a Transferência Pragmática (TRP) como um dos seus processos centrais (GALINDO MERINO, 2005). Dessa maneira, podemos defini-la como o processo de transferência de regras e padrões comunicativos da língua do aprendiz para a língua alvo.

Sobre transferências, Escandell Vidal (2009) reitera que elas podem afetar qualquer segmento do uso da língua, desde o uso linguístico ao uso pragmático. Nessa circunstância, será considerado transferência linguística quando o que se transfere são propriedades ou regras características da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. E será considerado TRP, quando o aprendiz de L2 aplica a língua que se aprende padrões e formas de conduta que regem sua LM.

Karper e Blum-Kulka (1993) consideram a TRP como a influência linguística e cultural dos aprendizes no desempenho e conhecimento pragmático da L2. Sobre essa influência, Lopez Vásquez (2014) nos diz que a LM nos conduz a usos estratégicos (hipóteses) que consistem em transladar elementos pragmáticos próprios da LM para L2, e ainda, que este fenômeno pragmático incluso persiste em níveis mais avançados de aquisição e aprendizagem.

Outro fator observado é que os aprendizes de uma L2 não iniciam a aquisição da nova língua sem nenhuma bagagem. Nas palavras de López Vásquez (2014), não iniciam a aquisição da L2 "culturalmente vazios", ou seja, que não possuam nenhum tipo de conhecimento de mundo. Nesse caso, a partir desses conhecimentos o falante fará com que suas atitudes pragmáticas se traduzam em transferências pragmáticas positivas. (LÓPEZ VÁZQUEZ, 2014).

Para dar continuidade, é necessário mencionarmos que o estudo da ILP se divide em: a) pragmalinguística¹ e, b) sociopragmática². Desse modo, na mesma circunstância, dentro da TRP também se distingue dois tipos, são eles: a) transferência pragmalinguística e, b) transferência sociopragmática. (ESCANDELL VIDAL, 2009, p. 99).

Para Escandell Vidal (2009), constituirá uma transferência pragmalinguística o uso em uma língua com fórmula própria de outra e com o significado que necessita na primeira. Em outros termos, a referida autora cita as palavras de Thomas (1983), que considera transferência de estratégias de atos de fala de uma língua para outra, ou ainda, transferência de enunciados sintáticos ou semanticamente equivalentes, que por diferentes culturas tendem a transmitir uma força ilocucional diferente em outra língua.

Para o estudo em questão, Escandell Vidal (2009) nos reporta ao fato de algumas estratégias (atos de fala) serem comuns em sua estrutura em determinados idiomas. Desse modo, a autora considera muito mais difícil detectar transferência, pois a estratégia utilizada tanto pode ser empregada como interpretada igualmente em ambas as línguas. No entanto, o grau de dificuldade em detectar uma transferência pragmalinguística aumenta quando o que varia de uma cultura para a outra não é a fórmula, e sim o significado associado a ela (ESCANDELL VIDAL, 2009).

Quanto à transferência sociopragmática, consiste em transferir a outra língua as expectativas de comportamentos e as representações sociais próprias de outra cultura. Estes fenômenos se relacionam com o modo em que os falantes de cada cultura conceituam as relações sociais e a conduta que consideram apropriada em uma interação verbal (ESCANDELL VIDAL, 2009).

1 Se interessa pela análise dos usos linguísticos que proporciona uma determinada língua para transmitir diferentes tipos de ilocuições (ESCANDELL VIDAL, 2009).

2 Se interessa pela análise de como as representações de tipo social e cultural determinam o uso linguístico (ESCANDELL VIDAL, 2009).

Para a referida autora, se na transferência pragmalinguística em certas ocasiões apresentam dificuldades para serem detectadas, na transferência sociopragmática as dificuldades aumentam pelos fatores que podem dar lugar as transferências, já que elas não estão associadas às fórmulas mais ou menos específicas de cada cultura e, sim, a conceituação da conduta adequada e das relações sociais entre os participantes da interação.

Todos esses critérios são significativos na constatação da transferência. As transferências de tipo pragmática se diferenciam das de tipo gramatical, desde os efeitos que produzem até a dificuldade de aboli-las, pois, os hábitos pragmáticos são mais difíceis de corrigir que os gramaticais. Nas palavras de Escandell Vidal (2009, tradução nossa³), podemos considerar que “na maioria dos casos não se percebe, nem se interpreta como erros, apenas como manifestações de antipatia, descortesia, má intenção, sarcasmo, sentimento de superioridade, etc.”.

Sobre esses efeitos, apresentamos a seguir como encadeamento teórico para esta investigação os estudos da teoria da polidez.

Teoria da Polidez

A Teoria da Polidez⁴ é mais uma que se destina a expandir o campo de investigação da Pragmática Linguística. Sua idealização, como fenômeno pragmático, foi concebida a partir da década de 70 graças a pesquisadores como R. Lakoff (1973),

3 Texto original: En la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad y etc.

4 Nesse trabalho utilizaremos a terminologia *polidez* para referenciar a teoria oriunda dos estudos da “*politeness*”. Entretanto, compete informar que alguns teóricos (principalmente de origem latina) utilizam o termo *cortesia* para também referenciar esse estudo da pragmática. Nesse contexto, há ainda muitos autores que não fazem distinção entre os termos *polidez* e *cortesia*, como exemplo Trask (2004) na obra *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Dessa forma, é importante esclarecer que compartimos da ideia que não há distinção entre os termos, mas que seremos fieis as nomenclaturas utilizadas por seus teóricos. Para aprofundamento do estudo em questão ver KOCH; BENTES (2008).

Geoffrey Leech (1983), e, sobretudo, aos trabalhos de Penelope Brow e Stephen Levison (1978/1987) (WILSON, 2008).

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 77), a teoria da polidez "é um fenômeno linguisticamente pertinente", entendido em sentido amplo, como "todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal". Dessa forma, a citada autora admite que na atualidade

é impossível descrever de modo eficaz o que se passa nas trocas comunicativas sem considerar alguns princípios da polidez, na medida em que tais princípios exercem pressões muito fortes sobre a produção dos enunciados (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77).

Para Vera Luján e Blanco Rodríguez (2014, p. 136, tradução nossa⁵), "a teoria da cortesia tem como objeto fundamental o estudo da relação entre os distintos tipos de atos de fala e os meios ou estratégias mediante os quais é possível o manutenção da imagem dos interlocutores". Para os referidos autores, trata-se, portanto, de regras sociopragmáticas na medida em que sistematizam formas linguísticas em comportamentos sociais.

Sobre as definições acima citadas, Haverkate (1994, p. 12, tradução nossa⁶) chama atenção para o fato que "ainda que a cortesia seja considerada como uma forma de comportamento humano universal é do nosso conhecimento que existe uma série de diferenças interculturais, não só com respeito à manifestação formal, mas também a função interativa das normas vigentes em cada cultura específica".

5 Texto original: La teoría de la cortesía tiene como objeto fundamental el estudio de la relación entre los distintos tipos de actos de habla y los medios o estrategias mediante los cuales es posible el mantenimiento de la imagen de los interlocutores.

6 Texto original: Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es bien sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica.

Dando continuidade aos estudos da teoria da polidez, vimos que se inicia a partir das contribuições de teóricos como Lakoff e Leech. O primeiro teórico constitui a ideia de *regra* da gramática para dar conta da adequação pragmática. Esta autora entende cortesia como um mecanismo que tenta reduzir as tensões criadas na interação.

Com isso, propõe duas regras básicas, são elas: 1. seja claro; 2. seja cortês. A primeira, expressa o mesmo tipo de conteúdo das máximas de Grice e assegura a comunicação eficaz. A segunda regra, recorre à relação interpessoal. Dela, surgem três outras possibilidades: 1. Não se imponha; 2. Ofereça opções; 3. Reforce os laços de camaradagem. Cada uma delas se aplica de acordo com o grau de relação existente entre os falantes (ESCANDELL VIDAL, 1996).

Diferentemente, Leech não estabelece regras. Com isso, propõe um princípio de cortesia que se desenvolve em uma série de máximas (ao estilo de Grice). Para ele, a relação existente entre os interlocutores impõe uma série de ações que determinam a forma do enunciado e matizam seu significado. Dessa forma, os objetivos da comunicação podem se manifestar de duas maneiras: ou mantemos o equilíbrio existente ou modificamos (para melhorar a relação ou para aumentar a distância social) (ESCANDELL VIDAL, 1996).

A partir dessa constatação, Leech (1983, *apud* ESCANDELL VIDAL, 1996, p. 144/145) estabelece uma classificação geral de intenções em quatro categorias, são elas: 1. Ações que apoiam a cortesia; 2. Ações indiferentes a cortesia; 3. Ações que entram em conflito com a cortesia; 4. Ações contrárias ao manutenção das relações entre os interlocutores. Por conseguinte, o mesmo teórico estabelece uma série de máximas que seriam necessárias para o cumprimento da cortesia. Dessa forma, para uma comunicação cortês o princípio de cortesia de Leech determina a:

Quadro 01: Classificação das máximas de cortesia de Leech.

<p>Máxima de tato: exige que se minimize o custo para o receptor e que se potencialize o benefício do emissor. Aplicação nos atos diretivos e comissivos. Exemplo: “Poderia nos dar licença, por favor?”</p>
<p>Máxima de generosidade: exige que se minimize o benefício do emissor e que se potencialize o benefício do receptor. Aplicação nos atos diretivos e comissivos. Exemplo: “Por favor, sirva-se primeiro.”</p>
<p>Máxima de aprovação: determina que se minimize o desprestígio do receptor e que se potencialize elogios a ele. Aplicação nos atos representativos e expressivos. Exemplo: “Esta torta está uma delícia, foi você quem fez? Parabéns!”</p>
<p>Máxima de modéstia: estabelece a necessidade de se minimizar elogio em favor próprio e potencializar a autocrítica negativa. Aplicação nos atos expressivos e representativos. Exemplo: “Parabéns!” “Que nada! Não fiz mais que minha obrigação”.</p>
<p>Máxima de acordo: estabelece que se minimize o desacordo com receptor afim de potencializar o consenso. Aplicação nos atos representativos. Exemplo: “Após sua fala, estou de acordo!”</p>
<p>Máxima de consideração: estabelece que se minimize a falta de consideração com o receptor, <u>afim</u> de potencializar a compreensão. Aplicação nos atos representativos. Exemplo: “Não se preocupe! Compreendo o motivo de sua ausência”</p>

Adaptado de VERA LUJÁN & BLANCO RODRÍGUEZ (2014).

Para além das investigações de Lakoff & Leech, a teoria da polidez conta também com as contribuições de Brown e Levinson. Sobre os referidos teóricos, constatamos em seus estudos a introdução do termo *princípio de polidez* com grande influência dos trabalhos de Erving Goffman (1967) sobre *face*⁷ e do *princípio de cooperação* de Grice (1975) (WILSON, 2008).

A teoria da polidez expressa no trabalho de Brown & Levinson parte do pressuposto que toda comunicação é um tipo de conduta racional que busca máxima eficiência (influência de Grice). Nela, a sociedade precisa controlar a agressividade. A toda tentativa de canalização dessa agressividade será como um controle para se fazer possível as boas relações sociais (influência de Goffman) (ESCANDELL VIDAL, 1996).

⁷ Segundo Goffman (1967), em toda interação são postos em ação processos figurativos, isto é, processos por meio dos quais os interactantes se representam uns diante dos outros de várias formas, inclusive em termos da linguagem. É a essas formas de *face* que os interactantes procuram em cada interação evitar qualquer tipo de agressão à sua face e à do parceiro, é o trabalho de preservação das faces (*facework*) que se concretiza, particularmente, pelo uso de meios linguísticos (KOCH; BENTES, 2008).

Dessa forma, os indivíduos apresentam dois conceitos básicos que servem para explicar seu comportamento comunicativo, são eles: 1. Racionalidade: modo de raciocínio dos indivíduos que se define com precisão e está ligado ao princípio de cooperação. Segue os meios comunicativos para se chegar a certas finalidades, isto é, cada indivíduo possui essa capacidade que regula toda atividade intencional relativa aos atos (de fala); 2. Imagem ou autoimagem pública: cada indivíduo tem e exige para si uma certa imagem pública (um certo prestígio) na qual tenta preservar (ESCANDELL VIDAL, 1996).

A imagem pública por sua vez, apresenta duas outras características que se complementam: a imagem/face positiva e imagem/face negativa. São descritas por Haverkate (1994, p. 18, tradução nossa)⁸ como: "a primeira designa a imagem positiva que o indivíduo tem de si mesmo e que deseja que seja reconhecida e apreciada por outros membros da sociedade. A segunda se refere ao desejo de cada indivíduo de que seus atos não sofram imposições por parte dos demais".

Dando sequência aos estudos de Brown e Levinson (1987), é possível considerar que todos indivíduos possuem uma imagem pública e que todos querem mantê-la e preservá-la a salvo. Dessa forma, para o bom funcionamento da polidez desenvolvemos diversas estratégias em virtudes dos atos (boa parte linguísticos) que ameaçam a imagem pública (AAIP).

Dessa maneira, as estratégias – citadas no parágrafo anterior - devem ser empregadas dependendo de três fatores de natureza social. São eles (ESCANDELL VIDAL, 1996): 1. Poder relativo do destinatário com respeito ao emissor, que constitui a dimensão vertical da relação social; 2. Distância social que inclui o grau de familiaridade e o contato entre os interlocutores, que forma a dimensão horizontal da relação; 3. Grau de imposição de um

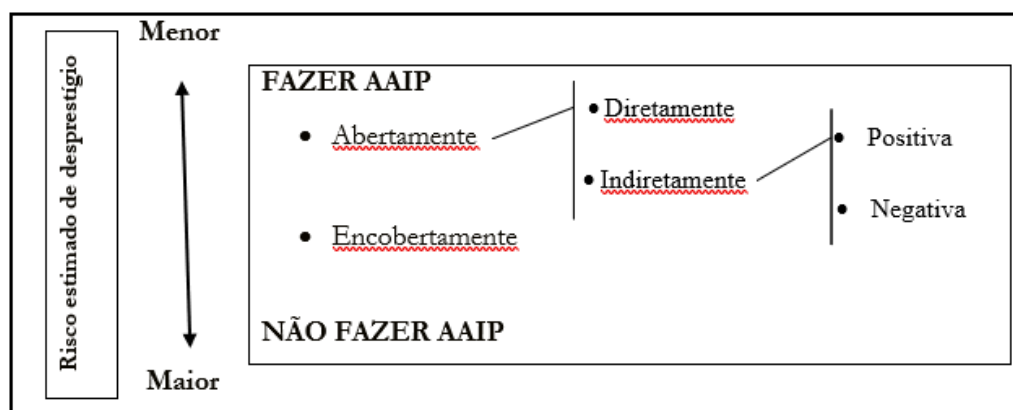
⁸ Texto original: *El primero designa la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. El segundo se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros.*

determinado ato com respeito a imagem pública, dependendo da consideração que cada tipo de ato receba em cada cultura).

Ao considerarmos esses três fatores, podemos então decidir quando utilizar as estratégias de preservação da imagem pública. Desse modo, Brown e Levinson sugerem que o falante faça uso dos seguintes procedimentos estratégicos numa situação de interação face a face. São eles: a) aberto e suas categorias direta e indireta (com cortesia positiva e negativa); b) encoberto e; c) evitar a AAIP.

A seguir, a representação desses procedimentos estratégicos na figura 01:

Figura 1: Procedimentos estratégicos de interação de Brown & Levison.



Adaptado de ESCANDELL VIDAL (1996).

Para os autores dessa proposta, uma estratégia aberta é quando o emissor - com propósito participativo de seu interlocutor - mostra claramente sua intenção comunicativa, isto é, sem ocultá-la, expressando literalmente as máximas de Grice: seja claro, conciso e sem ambiguidade. Quanto à cortesia, resultará cortês ou descortês dependendo de qual seja seu potencial de ameaça a imagem pública. Esta estratégia conta ainda com a possibilidade de uma interação rápida e eficiente, como os casos: "Socorro!" e "Me ajudem!" (ESCANDELL VIDAL, 1996).

Feita as observações sobre a estratégia aberta, dispomos também da estratégia indireta. Segundo Escandell Vidal (1996), a indireta reflete o desejo do emissor - sem deixar de ser claro - de mostrar sua intenção ao destinatário, e logo compensar ou reparar o possível dano que venha a causar a imagem pública.

Assim como consta na figura 01, a estratégia indireta se subdivide em uma vertente positiva e uma vertente negativa. A positiva, se baseia em uma comunicação em que o emissor expressa demasiada cautela e apreço ao destinatário (ESCANDELL VIDAL, 1996).

No exemplo: "Parece que alguém necessita de um banho...". Ademais do desejo implícito de realizar a ação – dar banho – é perceptível a cautela do emissor com o interlocutor, que demonstra também grau de intimidade, familiaridade e apreço, caracterizando dessa forma, um desejo de cooperação entre ambas as partes.

Ainda sobre a referida estratégia, Escandell Vidal (1996) complementa que dessa maneira a reciprocidade na comunicação aumenta e o risco de desprestígio diminui. Inclusive nessas interações, são utilizadas marcas de identidade social (gírias, dialetos), como também diminutivos carinhosos, piadas, brincadeiras, tudo que possa reforçar o conhecimento compartilhado.

A continuação, a vertente negativa baseia-se em três perspectivas, isto é, o ato realizado não pretende limitar a liberdade de ação do destinatário. Outra característica, é pedir desculpa ou oferecer compensações pela possível limitação. E por último, se distanciar da responsabilidade de haver ameaçado a imagem pública (ESCANDELL VIDAL, 1996).

Dando sequência às estratégias de interação propostas por Brown & Levison, podemos ainda optar pela estratégia encoberta. Nela, o emissor encobre ou dissimula sua verdadeira intenção. Desse modo, o emissor evita que seja atribuído a ele a

responsabilidade de haver proferido um ato ameaçador. Ao se ausentar, atribui a seu interlocutor a interpretação da mensagem, este por sua vez, reserva a possibilidade de se comprometer ou não com o enunciado, podendo também fazer uso da mesma estratégia. Em síntese, esse modelo de estratégia violaria as máximas de Grice (ESCANDELL VIDAL, 1996).

No entanto, para Escandell Vidal (1996, p. 153, tradução nossa⁹) "estas estratégias não devem ser compreendidas como categorias separadas: pois nem sempre é fácil definir com precisão qual procedimento utilizar, entre outras coisas, por que muitas vezes se mesclam ou se combinam". Nesse contexto, compactuamos do mesmo pensamento visto que, ao proferirmos um enunciado, podemos utilizar mais de uma estratégia.

Para Kerbrat-Orecchioni (2014), ademais das estratégias de interação à face, é de suma importância para as manifestações de polidez o que Brown e Levison chamaram de suavizadores/atenuadores (softeners). Os suavizadores/atenuadores, por sua vez, podem ser de natureza paraverbal ou não verbal. São eles: voz mansa, sorriso, gestos com a cabeça e com as mãos, etc. Quanto aos suavizadores de natureza verbal se dividem em procedimentos substitutivos e subsidiários.

Os procedimentos substitutivos consistem em substituir formulações mais diretas por formulações mais suaves. Dessa forma, recorreremos a desatualizadores modais, temporais ou pessoais, cuja função comum é a de distanciar a realização do ato problemático (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014). Exemplos: modo condicional "Gostaria de lhe pedir um favor..."; tempo passado "Eu queria te pedir uma coisa..."; pessoais "Senhor, é proibido fumar!".

Quanto aos procedimentos subsidiários, consistem também em suavizar os AAIP. Um simples "por favor", "desculpa", "se

⁹ Texto original: Estas estrategias no deben entenderse como categorías separadas: no siempre es fácil decidir con precisión cuál es el procedimiento utilizado, entre otras cosas porque muchas veces se mesclan o se combinan.

possível”, de uso preliminar em perguntas, interpelações, convites, críticas e objeções, etc., constituem como procedimentos que abrandam o ato ao enunciá-lo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014).

Em suma, Wilson (2008, p. 97) acrescenta que “em geral, segundo os estudiosos da polidez, as pessoas tendem a cooperar entre si para manter a face na interação, agindo de modo a assegurar a autoimagem de todos os participantes”. O princípio de polidez está associado ao ato de tornar possível a comunicação entre partes teoricamente agressivas e na manutenção do equilíbrio social.

Metodologia

A presente pesquisa é delimitada como um estudo descritivo, de abordagem quali-quantitativa e de base interpretativa. Para a realização desta investigação, utilizamos a metodologia de corte transversal, visando o estudo da TRP.

Com isso, evidenciamos os participantes da nossa pesquisa. Todavia, ressaltamos que nosso objetivo é analisar e descrever a TRP de hispanofalantes em aquisição do PB. No entanto, como se trata de uma investigação que analisa e compara LM e L2, verificamos a importância de se realizar os mesmos procedimentos investigativos com falantes nativos do PB, pois, partimos do pressuposto que os hispanofalantes são mais diretos em rituais conversacionais (perguntar, agradecer, desculpar-se, etc.), enquanto nós brasileiros priorizamos uma conversação oposta, ou seja, de forma indireta.

Dessa forma, dividimos os informantes em dois grupos: GRUPO I - hispanofalantes que residem na cidade de Mossoró, Participante Hispanofalante (PH); GRUPO II - brasileiros com naturalidade mossoroense e que residem na cidade de Mossoró, Participante Nativo (PN).

O primeiro grupo é composto por 10 (dez) hispanofalantes¹⁰ residentes em Mossoró. Deste grupo, 5 (cinco) participantes são do sexo masculino e 5 (cinco) do sexo feminino, com idades que variam entre 19 a 65 anos.

O segundo grupo, o de brasileiros, consta da mesma quantidade de informantes, 10 (dez). Estes informantes possuem nacionalidade brasileira, preferencialmente com naturalidade mossoroense, e residentes no referido município. A constituição desse grupo foi sistematizada de acordo com o quantitativo do Grupo I, no qual conseguimos equilibrar em 5 (cinco) homens e 5 (cinco) mulheres, com idades que variam entre 16 e 67 anos, aproximando-se criteriosamente do perfil dos hispanofalantes.

Desse modo, os critérios utilizados para a seleção dos informantes foram: GRUPO I - a) todos os informantes deveriam ser de origem hispânica e possuir a língua espanhola como idioma oficial; b) não apresentar problemas de audição e/ou fala; GRUPO II - a) todos os informantes deveriam ser falantes do português brasileiro como língua materna; b) ser preferencialmente mossoroense e residente nesta cidade; c) não apresentar problemas de audição e/ou fala.

A seleção desses dois grupos transcorreu na observação do uso do ato de fala desculpar-se – e como as variabilidades desse ato de fala nos idiomas investigados podem ocasionar a transferência da LM para a L2.

Em nossa investigação, contamos com 2 (dois) procedimentos. No entanto, apresentamos apenas o segundo, por se tratar de um recorte de nossa dissertação. O primeiro, trata-se da realização de uma entrevista para examinar o perfil do participante. O segundo, traz questões objetivas que envolvem situações comunicativas com o ato de fala diretivo pedir, e os expressivos agradecer e desculpar-se.

¹⁰ Grupo de hispanofalantes da cidade de Mossoró-RN: 3 (três) argentinos, 2 (dois) cubanos, 2 (dois) costarriquenhos, 1 (um) boliviano, 1 (chileno), 1 (um) espanhol. Compete esclarecer que estes informantes foram observados e analisados sob um ponto de vista grupal, fazendo parte do grupo de hispanofalantes referenciados nessa pesquisa

Sobre o segundo procedimento investigativo, apresentamos a seleção de 1 (uma) questão objetiva envolvendo situação comunicativa que prioriza o ato de fala desculpar-se. A situação comunicativa foi elaborada criteriosamente na consecução de verificar e identificar se os hispanofalantes investigados transferem por meio dos atos de fala, normas e regras da LM na aquisição do PB como L2.

Análise comparativa com o ato de fala desculpar-se

O contexto da situação comunicativa é um pedido de desculpa. A circunstância comunicativa exigia do participante uma retratação pela inconveniência causada a um vizinho, em virtude de uma mudança. A partir dessa colocação inicial, disponibilizamos para a discussão dos dados as resoluções dos participantes no quadro a seguir:

Quadro 02: Comparativo hispanofalantes e brasileiros.

HISPANOFALANTES	BRASILEIROS
PH01 – Olá, eu quero pedir <i>disculpas</i> .	PN01 – Meu amigo, tudo bem com você? É... desculpe o incomodo com esse barulho, mas é por pouco tempo.
PH03 – Gostaria muito de me desculpar pelo grande incomodo que estou lhe causando, mas infelizmente não temos como não fazer barulho, espero que compreenda.	PN03 – Oi, meu nome é (nome do participante). Queria pedir desculpas pelo transtorno causado.
PH05 – Bom dia distinguido senhor. Primeiramente <i>le</i> queria pedir <i>disculpas</i> pelos transtornos causados que estão gerando a minha mudança, mas também já estão acabando e gostaria de <i>le</i> convidar a tomar um café e falar o que houve.	PN07 – Senhor (a), vim pedir desculpa pelos transtornos (pela bagunça), quero que o/a senhor (a) entenda, fiz o possível para não atrapalhar o/a senhor (a).
PH08 – Olá, estive incomodando, estou a <i>pedirte disculpa</i> .	PN09 – Desculpa ai viu! Muito barulho né...

Fonte: Elaboração nossa.

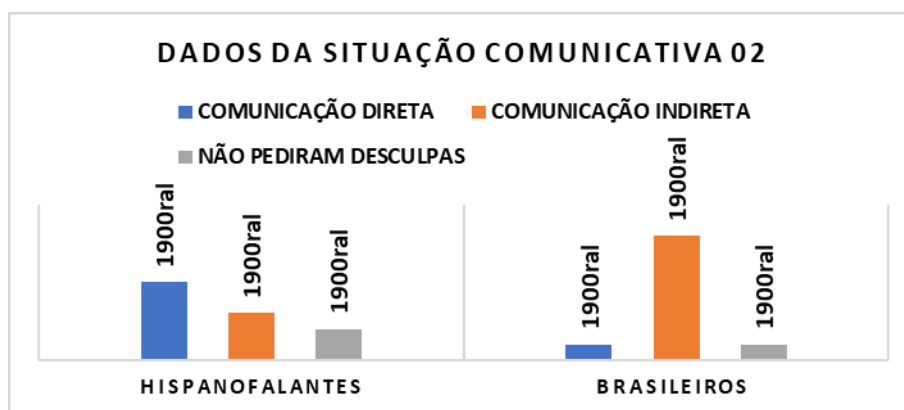
Em conformidade com o contexto, trazemos para nossa análise a referência de Leech (1983, *apud* ESCANDELL VIDAL, 1996, p.145) ao dizer que algumas ações apoiam a cortesia, isto é, uma ação como se desculpar concebe benefício para o receptor e um custo para o emissor, enquanto melhoram a relação social entre os envolvidos.

Entretanto, um fato nos chamou atenção. Por mais que a questão induzisse o pedido de desculpa, foi perguntado aos participantes se haveria ou não a necessidade de se desculpar. Dessa forma, constatamos que 4 (quatro) participantes hispanofalantes revelaram que não pediriam desculpa. Porém, como a questão motivava o pedido de desculpa, 2 (dois) deles optaram pelo formato direto como mostra os exemplos: “Desculpa, é impossível não fazer barulho” e “Desculpa! Não gostaria de incomodar você”.

Quanto ao grupo de brasileiros, tivemos 1 (um) participante que não soube responder a situação, pois acredita que a circunstância é uma situação comum em uma mudança e, por isso, não seria necessário à formalização do pedido de desculpa. Com isso, a resposta foi classificada como uma abordagem que não pediu desculpas.

Para melhor compreensão, apresentamos no gráfico a seguir o quantitativo de ações diretas e indiretas dessa segunda situação comunicativa:

Gráfico 1: Quantitativo de comunicação direta e indireta – situação comunicativa 02.



Fonte: Elaboração nossa.

Sobre o quantitativo, constatamos que 5 (cinco) participantes hispanos optaram pelo estilo direto na comunicação. Dentre eles, contabilizamos mais homens, e com idades acima de 50 anos. Quanto a comunicação indireta, verificamos que se trata apenas de participantes do sexo feminino. Nessa circunstância, vale ressaltar que 1 (um) dos participantes, mesmo com limitação no idioma, optou pela comunicação indireta. De acordo com este participante, o contexto da segunda situação é diferente da primeira abordagem e, por isso, requer mais atenção.

Quanto aos brasileiros, averiguamos que 1 (um) participante optou pela estratégia de comunicação direta. Mesmo sendo um número pequeno, observamos que o uso da estratégia direta da comunicação também esteve presente na primeira abordagem, e foi utilizada pelo mesmo perfil de participante, isto é, um participante jovem. Desse modo, nos atentamos ao longo da análise se tal fenômeno se repetiria. Esse primeiro momento, nos leva a acreditar que o formato direto está bem presente na comunicação dos mais jovens, e que o uso é uma maneira de tornar a comunicação mais rápida e objetiva.

Dando sequência à análise dessa situação comunicativa, também pretendíamos observar o comportamento linguístico como a distância social (formalidade/ informalidade). Dessa forma, nos reportamos ao estudo de Lakoff & Leech (1973/1983 *apud* ESCANDELL VIDAL, 1996, p.142) ao dizer que pratiquemos a polidez nas relações interpessoais, não se impondo, oferecendo opções e reforçando os laços de camaradagem.

Sobre a referência citada, trazemos para a discussão o exemplo do PH05. Inicialmente, verificamos o comportamento divergente em relação aos demais (certa formalidade no formato comunicativo e uso do pronome senhor). Vejamos o exemplo: "Bom dia distinguido senhor. Primeiramente *le*¹¹ queria pedir

11 Sobre o uso de "le" e "disculpas" pelo PH05, consta de transferências linguísticas e por isso não demos ênfase.

disculpas pelos transtornos causados que estão gerando a minha mudança, mas também já estão acabando e gostaria de *le* convidar a tomar um café e falar o que houve”.

Dessa forma, podemos considerar que no exemplo citado acima o participante desenvolveu, categoricamente, o passo a passo sugerido pelos estudos da cortesia. Em outras palavras, não se impôs, ofereceu opções (desculpa) e, principalmente, reforçou os laços de convivência.

Quanto aos demais participantes hispanofalantes, verificamos em suas respostas o comportamento comunicativo informal. Importante esclarecer que a informalidade na conversação não significa descortesia. Como mostra o exemplo a seguir: “Olá, estive incomodando, estou a *pedirte disculpa*”. Nesse caso, o participante utilizou o pronome pessoal de segunda pessoa “*pedirte*”, que em espanhol é informal e, além disso, se mostrou cortês ao pedir desculpas.

Para o exemplo acima citado, trazemos ainda a consideração de Galindo Merino (2005), ao chamar atenção para que tenhamos ciência que as transferências em geral são constituídas a partir das estratégias empregadas pelo falante e, que de certa forma, revelam carência em determinadas áreas linguísticas/pragmáticas sendo compensadas com o auxílio da LM. Para melhor compreensão do que estamos abordando, citamos o exemplo do uso “*pedirte*”. Em língua espanhola, quando os verbos são conjugados no modo **imperativo afirmativo, infinitivo ou gerúndio** apresentam pronomes pospostos ao verbo. Em língua portuguesa o mesmo não acontece.

Sobre a transferência pragmalinguística, constatamos que nenhuma fórmula gerou mal-entendido. Nesses casos que apresentam proximidade nas ações linguísticas, conduzem ao êxito. E quando não produzem consequências positivas, se convertem em casos de choque cultural e mal-entendidos.

Dessa forma, podemos considerar que a proximidade pragmalinguística entre os idiomas investigados se torna favorável nesse contexto. Constatamos que em boa parte das respostas o formato dos atos de fala coincide. Além disso, observamos, por exemplo, em ambos os grupos, o uso de suavizadores na iniciação da conversação e de verbos no condicional.

Ainda sobre o formato dos atos de fala, é importante ressaltar que nessa situação comunicativa observamos que a necessidade de pedir desculpa demonstrou estrategicamente, por parte dos hispanofalantes, um uso linguístico mais elaborado. Nesse contexto, constatamos que as participantes do sexo feminino e de maior idade se dedicaram mais na elaboração das respostas.

Sobre a constatação acima, nos remetemos aos estudos de Blum-Kulka, House e Kasper (1989, *apud* LÓPEZ VÁSQUEZ, 2014) que verificaram que os falantes em aquisição da L2 evitam estrategicamente a utilização de estruturas muito características da L1. Para os estudiosos em questão, os aprendizes de L2 são de certo modo conscientes de suas limitações na língua meta e incluso das transferências pragmáticas.

Nesse contexto, damos sequência com a análise da transferência de caráter sociopragmático. Como vimos, é necessário verificar qual a significação dada ao uso do ato de falar (desculpar-se) nas determinadas culturas estudadas. Dessa forma, foi questionado aos participantes brasileiros duas possibilidades situacionais: o pedido de desculpa e a não realização deste por parte dos hispanofalantes.

Para a discussão, apresentamos a resposta do PNO1 que nos relatou que a não realização do pedido de desculpa pode parecer inadequado, mesmo se tratando de algo inevitável. Outro ponto de vista que expomos para esta análise é o posicionamento do PNO5. Para este participante, a ação de pedir desculpas deve ser feita em virtude da boa convivência e declara que: "não custa nada pedir desculpa, só demonstra educação".

Desse modo, podemos considerar que nessa situação comunicativa a não realização do pedido de desculpa, por parte dos hispanofalantes, pode ocasionar desconfortos no que se refere a relação intercultural. Observamos na fala e reação dos brasileiros uma espécie de sentimento, ou melhor, como um desejo, uma obrigação por parte dos estrangeiros a realizar o pedido de desculpa, desde situações mais simples até situações mais complexas.

Contemplando o exposto anteriormente, trazemos as considerações dos estudos de Haverkate (1994) sobre a teoria da polidez. Para este autor, ainda que a cortesia seja como uma forma de comportamento humano universal, deve ser levado em consideração que existe uma série de diferenças interculturais e, que não se associa apenas à manifestação formal, mas também a função interativa das normas vigentes em cada cultura específica.

Considerações finais

No que concerne à análise, observamos que os aprendizes de L2 transferem comportamentos e regras de ações linguísticas da LM para a aquisição da nova língua, verificando, dessa forma, que a LM influencia notavelmente nas ações comunicativas da L2. Sobre a TRP, constatamos que a comunicação direta é uma estratégia comunicativa para a realização dos atos de fala e que permanece tanto em hispanofalantes do gênero masculino e feminino, de diferentes faixas etárias, e de menor e maior tempo de aquisição do PB como L2.

Além disso, constatamos que as significações dadas aos atos de fala merecem atenção, pois as variações diagnosticadas acarretam na transferência de tipo negativa. Desse modo, acreditamos que as considerações apresentadas nesse trabalho são pertinentes para uma melhor compreensão dos estudos da ILP com foco na TRP.

Dessa forma, consideramos que a partir dessas interpretações abordadas na análise da situação comunicativa ocorram problemas na comunicação entre hispanofalantes e brasileiros, em outras palavras, uma transferência sociopragmática de caráter negativo. Sobre as consequências dessas variações, vimos no decorrer da investigação que não são necessariamente consideradas como erros, e sim, como manifestações de antipatia, descortesia, sentimento de superioridade, etc.

Referências

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. "Los fenómenos de interferencia pragmática" In: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: *Colección Expolingua, cuadernos de tiempo libre*. ISSN 1885-2211 n. 9, 2009, p. 95-110.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.

GALINDO MERINO, María del Mar. *La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE*. Actas ASELE XVI, 2005, p. 289-297.

HAVERKATE, Henk. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

KASPER, Gabriele.; BLUM-KULKA, Shoshana. *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação, princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.; BENTES, Anna Cristina. "Aspectos da cortesia na interação face a face". In: PRETI, D. *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, v. 10, 2008, p. 19-48.

LÓPEZ VÁSQUEZ, Lucía. *Nuevos retos para la investigación sobre interlengua pragmática en ELE*. [La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI / Narciso Miguel Contreras Izquierdo](#) (Org.), 2014, ISBN 978-84-617-1475-9, p. 409-416.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. IRAL, 10, V. 2. Tradução para o espanhol de M. Marcos, em J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1972.

VERA LUJÁN, Agustín.; BLANCO RODRÍGUEZ, Mercedes. *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2014.

WILSON, Victoria. *Motivações pragmáticas*. Manual de Linguística. In. MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

Acentuação gráfica: transferência linguística em textos escritos em espanhol¹

Patrícia Leite de Queiroz
José Rodrigues de Mesquita Neto

Considerações iniciais

Ao falar do ensino e aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros, é natural que já nos remetamos à semelhança existente entre essas duas línguas, uma vez que apresentam aspectos linguísticos coincidentes. A partir disso, surge a crença, por parte do discente, de que para aprender espanhol não há necessidade de estudá-la. Não negamos que a aproximação evidente e comprovada facilita a aprendizagem. No entanto, enfatizamos que no código escrito predomina-se um padrão de norma culta, principalmente quando se trata de futuros professores desse idioma.

Partindo disso, realizamos uma análise de produções escritas dos alunos, em nível inicial, do curso de Letras Espanhol do *campus* avançado de Pau dos Ferros (doravante CAPF) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (doravante UERN). Temos como objetivo verificar as interferências relacionadas ao uso e aplicação das regras de acentuação gráfica mostrando se há ou não a influência da Língua materna (doravante LM) como subsídio que facilite a aprendizagem.

¹ Esse artigo é um recorte e adaptação do trabalho de monografia defendido em 2015.

Como suporte teórico, baseamo-nos em Baralo (1994), Durão (2004), entre outros que versam sobre a Linguística Contrastiva (doravante LC) e seus modelos: Análise Contrastiva (doravante AC), Análise de Erros (doravante AE) e Interlíngua (doravante IL). Como metodologia, esta pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa-descritiva e de corte transversal. Utilizamos como *corpus* uma atividade de produção textual aplicada com os alunos do 2º período.

Verificamos, portanto, que a LM está presente na aprendizagem da língua espanhola impondo uma forte influência não só pelo fato da proximidade, mas também pelo fato de que, os alunos apresentam um sistema linguístico organizado em suas mentes, assim automaticamente projetam seus conhecimentos prévios (próprios da sua LM) sob a língua que está em contato como uma estratégia que facilite o processo de aprendizagem das novas regras.

O artigo está estruturado em 3 (três) partes, exceptuando a introdução e a conclusão. Na primeira, realizamos um breve passeio entre a linguística contrastiva e seus modelos. Na segunda, explicamos nossa metodologia. Por fim, na última seção, realizamos a análise dos textos.

Breve resgate da Linguística Contrastiva e seus modelos

Tendo em vista o estudo de línguas próximas, buscamos definir o grau de proximidade/distância existentes entre os dois idiomas, o português e o espanhol, sobre o efeito que causa em relação à representação de língua fácil ou difícil em consequência do papel da LM no aprendizado da Língua Estrangeira (doravante LE).

ALC surge das pesquisas da Linguística Teórica e Linguística Aplicada (doravante LA) vinculadas às teorias de aprendizagem.

A LA, por sua vez, surge em 1940 com abordagens estruturais e funcionais nas quais, em sua concepção de linguagem, a língua é apenas um sistema de significação de ideias que reflete no homem e na forma que concebe o mundo. Já na década de 60, essa ciência estabelece novos polos de estudo a respeito do ensino de segundas línguas e uma expansão para outros campos do uso da língua, o que fez surgir, em um dado momento, a LC.

Em se tratando da LC, Durão (2004, p. 3) define os seus princípios dizendo que "se interessa pelos efeitos que as diferenças e semelhanças na estrutura da LM, produzem no aprendiz de uma LE". E nisso consiste a proposta desse trabalho, estudar os resultados tendo em vista as semelhanças e diferenças entre os idiomas aqui apontados.

A AC parte de uma preocupação central que é o fenômeno da interferência da LM sobre a LE, considerando-a como único ponto dos erros cometidos e que dificulta a aprendizagem. Sobre isso, Santos (2011, p. 2) nos diz que:

A AC, proposta por Fries (1945) e Lado (1957) é uma metodologia que compara duas línguas, geralmente a língua materna (LM) do aprendiz e a língua estrangeira que se propõe a aprender. Esta metodologia surgiu nos anos 1940, busca determinar as diferenças e semelhanças entre as duas línguas e, assim, prever os possíveis campos nos quais os estudantes terão dificuldades no processo de aprendizagem da língua estrangeira (Tradução nossa²).

Deste modo, a AC busca detectar não só a presença de erros, mas também uma descrição dos mesmos. Assim, tentando explicar as causas que os originam, não dando muita importância e destaque, como algo integrante no processo da aprendizagem.

2 Todas as traduções realizadas ao longo desse artigo foram realizadas pelos autores. Texto original: "el AC, propuesta por Fries (1945) y Lado (1957) es una metodología que compara dos lenguas, generalmente la lengua materna (LM) del aprendiente y la lengua extranjera que se propone aprender. Esta metodología, surgió en los años 1940, busca determinar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas y, así, prever los posibles campos en los cuales los estudiantes tendrán dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera".

Com isso, os estudantes acabam por não buscar melhorar a fluência na LE, daí o trabalho da AC se configura como um desafio uma vez que a LM tem influência ainda maior sobre a LE por serem bem próximas, assim como afirma Vandresen (1988, p. 64):

Vê-se, então, que toda a AC está fundada no conceito de interferência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua estrangeira por traços da língua materna. A interferência se manifesta como desvios na LE estudada, por influência da LM do aluno.

Logo, o trabalho da AC consiste em identificar os traços da LM presentes na aprendizagem da LE. Esse modelo, por sua vez, passou por muitas críticas, sendo a principal delas o fato de não valorizar os erros dos alunos como impulsionador para a aprendizagem, e, com isso, surge um novo modelo, a análise de erros.

A AE, por sua vez, passa a ver o erro como uma ferramenta nata que o aprendiz desenvolve ao passo que emprega estratégias com o intuito de facilitar a aprendizagem e não mais como algo proposital ou falta de estímulo, o que nos é confirmando pelas palavras de Figueiredo (2002, p. 50): "uma vez que a maioria deles é resultado da tentativa, consciente ou inconsciente, dos indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais".

Assim, para a AE, os erros constituem um fenômeno natural e necessário na aprendizagem e/ou aquisição de uma língua, pois eles refletem o estágio de desenvolvimento no qual se encontra a interlíngua do aprendiz, que é o objetivo da nossa pesquisa.

O modelo de AE não trabalha com a ideia de erro em seu significado fechado, isto é, como uso impróprio ou indevido, com um sentido negativo, mas, segundo o que nos diz Durão (2004, p. 54):

O erro é uma evidência do conhecimento subjacente do aprendiz, posto que propicie evidências fiáveis de que quem o produz não só imita, e sim propõe hipóteses e emprega estratégias de aprendizagem e de comunicação para construir seus enunciados.

A partir dessas falas que ilustram de forma precisa o papel do modelo de AE, concordamos com ambos teóricos, uma vez que os erros produzidos pelos alunos ao longo do processo de aprendizagem de uma LE não são de forma proposital, mas como produto de uma tentativa de aprender o que se está buscando.

A IL, por sua vez, possibilita a observação das diferentes etapas da aprendizagem dos alunos de línguas, podendo ser caracterizada como um sistema linguístico separado do qual podemos fazer hipóteses a partir do "output" do estudante ao tentar produzir a norma da língua meta (SELINKER, 1972).

Concordamos com a afirmação acima tendo em vista que a tendência dos alunos, que estão num contexto de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, é de transferir as semelhanças existentes da sua LM, nesse caso o português, para a língua que se está aprendendo, por serem bem próximas.

Sabendo-se que um dos marcos do aprendizado de espanhol por falantes brasileiros é a similaridade entre essas duas línguas, por compartilharem uma base tipológica comum, muitos dos aprendizes têm a ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua fluentemente, originando assim, uma arriscada e enganosa impressão de que está adquirindo uma competência espontânea, como bem observa Viana (1997, p. 45):

Se há algumas desvantagens advindas da proximidade entre as duas línguas, não podemos deixar de considerar as vantagens dessa condição. Uma delas é a possibilidade da utilização, desde o primeiro estágio, de textos autênticos, veiculando informações relevantes sobre assuntos diversos e sobre diferentes áreas do saber. Isso permite a implementação de uma abordagem comunicativa em toda a sua dimensão.

Ainda sobre essa questão da proximidade das línguas como fator originário de uma falsa competência adquirida pelos alunos numa fase inicial de aprendizagem de uma LE, BRASIL (2006, p. 140) no diz que:

A promessa de facilidade que a língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência.

Concordamos com o que nos é colocado por Viana (1997) com relação às vantagens da proximidade entre as duas línguas, uma vez que o fato da proximidade entre as línguas em questão criar um fenômeno que podemos ver como benéfico no início da aprendizagem que é feito pela utilização de pontos semelhantes aplicáveis em ambas. E também concordamos com BRASIL (2006) uma vez que essa proximidade pode trazer desvantagens já que alguns alunos passam a ter medo do novo, de não conseguir extrair o aprendizado por não conseguirem distinguir os elementos da LE confundindo com os da sua LM.

No tocante às semelhanças advindas dessa proximidade entre o português e o espanhol como contribuição para o aprendizado do novo idioma, Ferreira (1995, p. 40) nos alerta para o fato de que essa constante mistura de elementos lexicais pode dificultar “o avanço da interlíngua rumo a um padrão desejável de língua-alvo”. Logo, essa proximidade colabora para uma rápida compreensão que pode desinibir o aluno na etapa inicial, mas que, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da IL criada pelo aprendiz.

Esta estagnação surgida dos erros é definida por fossilização que é colocada por Baralo (2004, p. 378) como “[...] um mecanismo

pelo qual um falante tende a conservar em sua IL certos itens, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna em relação a sua língua objeto dada³". Logo, em suas palavras o autor esclarece que se o aluno deixa de realizar observações e hipóteses novas, este sistema pode estancar, uma vez que não permite a entrada de novos conhecimentos.

Ainda com relação à interferência da LM na LE em estágio de aprendizagem, os erros não são apenas interlinguísticos, mas também intralinguísticos, ou seja, "Nem todos os erros dos aprendizes se dão pela interferência da LM na LE. Muitos erros são devidos à estrutura intralinguísticas da própria LE" (VANDRESSEN, 1988, p. 64). Assim, o aprendiz de uma LE adquire um novo sistema linguístico feito das duas línguas do qual se podem transferir as regras. Há dois tipos transferências: a positiva (quando não leva o aluno a cometer erros na estrutura do seu diálogo), e a negativa (quando o aluno faz uso de maneira errônea da LM na LE). Esta transferência negativa pode ser chamada de interferência que ocorre como resultado da influência da LM.

Na aprendizagem de uma LE, a LM tem um papel ativo e positivo, uma vez que esse processo pressupõe a utilização de hábitos presentes na LM. O estudante que aprende uma LE tenta relacionar a nova informação com os conhecimentos prévios como facilitadores da aprendizagem. Sobre essa questão da facilitação Santos Gargallo (1993, p. 108) refere:

A proximidade ou semelhança linguística entre duas línguas (a língua meta e a língua nativa) pode ser de ajuda nas primeiras etapas da aprendizagem. A língua nativa funciona como uma ajuda ou apoio ante as situações nas quais se está aprendendo, mas em níveis avançados pode converter-se em um incômodo hábito, gerador de muitos erros e difícil de eliminar⁴.

3 Texto original: "[...] un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada".

4 Texto original: "la cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en

Partindo do que foi corroborado pelo autor supracitado, concordamos com sua afirmação, posto que a proximidade linguística entre a língua portuguesa e a língua espanhola beneficia numa fase inicial, a aprendizagem da LE. Contudo, em fases posteriores, pode gerar interferências, ou seja, a produção de erros, os quais, se não identificados e trabalhados, podem fossilizar na IL do aluno. No tocante a esse ponto, Picado (2008, apud MESQUITA NETO, 2014, p. 8) nos apresenta as etapas do erro e seus níveis:

No primeiro nível (inicial) os alunos produzem erros do tipo interlíngua, por influência da LM ou de um L3⁵ (se for o caso); o aprendiz é incapaz de se autocorriger e se mostra incessível às correções; existe uma violação sistemática das regras e uma grande insegurança na sua aplicação; b) no segundo nível (intermediário) o estudante começa a se desprender da língua mãe para se mover apenas dentro da L2, assim sendo, eles passam a produzir um maior número de erros intralínguas⁶ que interlínguas. Começam a tentar regularizar as normas interiorizadas, com constantes reajustes após a comprovação das hipóteses pessoais, no qual é um momento de confusão que se manifesta na utilização de uma mesma estrutura de forma correta e incorreta. Nesta fase começam a pensar sobre o funcionamento da língua e sobre as estruturas que antes tinham aprendido de memória. Começam a ser capazes de se autocorriger; c) no terceiro e último nível (avançado ou superior) os erros aparecem com conhecimentos prévios, esses erros podem chegar a se fossilizar; e podem apresentar problemas de adequação pragmática.

Dessa forma, verificamos que a IL está presente em todos os estágios do processo de ensino e aprendizagem, mas está fortemente evidenciada nos níveis iniciais e intermediários, o que justifica os nossos sujeitos. Numa fase avançada da aprendizagem, espera-se que os discentes já sejam capazes de se autocorriger. Na próxima seção, apresentaremos nossa metodologia.

niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar”.

5 L3 refere-se a uma terceira língua que o estudante já domine.

6 A intralíngua diferente da interlíngua é o estudo do erro dentro do próprio idioma estudado.

Metodologia

A pesquisa foi elaborada a partir de estudos qualitativos com o auxílio de instrumentos – a produção de um texto em língua espanhola. O texto foi produzido em sala de aula, com auxílio do dicionário. Enfatizamos que a aplicação do instrumento foi realizada no final do semestre. O tema selecionado foi: Experiência com a língua espanhola.

Optamos por uma investigação de corte transversal, portanto, os dados foram coletados e analisados em um único momento. Nossos sujeitos foram selecionados com base em alguns critérios:

- a) Regularmente matriculados no curso de letras-espanhol;
- b) Finalizando a disciplina língua espanhola I (2º período) – enfatizamos que tanto na disciplina de Fundamentos da língua espanhola ofertada e paga pelos alunos no 1º período quanto em Língua espanhola I, os sujeitos estudaram regras de acentuação gráfica;
- c) Não teve contato formal com a língua antes de ingressar no curso.

A seguir partiremos para nossas análises. Salientamos que selecionamos um montante de 8 (oito) alunos.

Análise dos dados

Tendo-se feito uma leitura com um olhar minucioso no intuito de verificar a presença de interferências, constatamos que, muitos dos erros encontrados se repetem na grande maioria das produções textuais, assim, fizemos recortes das produções. Observamos que os erros se centram com base em dois pontos: a) omissão do acento gráfico; e/ou b) generalização das regras.

Nos casos de omissões, vemos que a maioria deles ocorrem em palavras que se assemelham à escrita da língua portuguesa, causando insegurança quanto ao uso do acento, provavelmente relacionada ao intervalo de tempo em que estão em contato com a Língua Espanhola. Observemos o quadro 1:

Quadro 1: Erros de omissão.

Sujeito	Fragmento
1	[...] Yo <u>aprendi</u> a gustar mas de la lengua española.
2	Haz <u>algun</u> tiempo...
4	[...] além de conocer la lingua espanhola conheço tambien la cultura
5	Mi conocimeinto se dio atraves de canciones, peliculas y en chavo del 8
6	Passei a gostar <u>atraves</u> do pouco que conhecia.
7	[...] <u>aprendi</u> algunas palabras, culturas, comidas típicas y otras mas.

Fonte: Elaboração Nossa.

Nos exemplos acima, o apagamento do acento ocorre devido à semelhança da grafia entre as palavras na língua espanhola e na língua portuguesa. Nos sujeitos 1 e 7 há omissão do acento das palavras <aprendi> e <mas>. No primeiro caso, o aluno modifica a tonicidade do termo, pois a transforma em uma paroxítona. No tocante ao segundo termo, temos 2 (duas) hipóteses que podem ter ocasionado a omissão do acento: 1) a transferência da LM, visto que em português existe uma conjunção adversativa cuja grafia é a mesma <mas>, ou 2) generalização das regras dos monossílabos. Se o ocorrido se encaixa na primeira hipótese, classificamos o erro como interlinguístico, no entanto, se a segunda for confirmada, estamos tratando de uma interferência intralinguística, assim como apontado por Vandressen (1988) e Mesquita Neto (2014).

A omissão realizada pelo sujeito 2, por sua vez, ocorre pela semelhança na escrita entre os termos <algun> e <algum>. Além disso, podemos concluir que o aluno ainda não adquiriu as regras de acentuação gráfica, visto que, em castelhano, palavras oxítonas terminada em n, obrigatoriamente recebem acento (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011).

Na escrita dos sujeitos 4 e 5 notamos a omissão do acento nas palavras: <tambien> e <películas>, respectivamente. O sujeito 5, assim como 6, também não acentua a palavra <atraves>, salientamos que além de ocultar o acento, o sujeito transfere a escrita de sua LM, visto que em espanhol o termo é representado graficamente de forma separada <a través>. Todas as palavras mencionadas possuem grafia semelhante ao português, mesmo que o significado do segundo termo seja outro. Nesses casos, acreditamos que outros fatores condicionem o apagamento do acento gráfico, visto que, em português essas palavras também receberiam o acento. Levantamos algumas hipóteses: a) insegurança quanto as regras de acentuação da LE estudada, e b) transferência advinda do português não gramatical⁷, já que o uso incorreto ou o não uso do acento gráfico é comum entre os estudantes brasileiros (AMORIM; BARBOSA JÚNIOR, 2013).

Assim, podemos inferir que parte dos problemas relacionados com à acentuação gráfica é oriundo da IL uma vez que, por estarem numa fase inicial de contato com a nova língua, há uma forte influência da LM (SANTOS GARGALLO, 1993). Mesquita Neto (2014) afirma que, nas primeiras etapas do processo de aprendizagem, a língua nativa funciona como auxílio ante as situações nas quais se está aprendendo.

Nos casos de generalização (ver quadro 2), a maioria dos erros ocorrem devido às dificuldades de assimilação das regras de acentuação gráfica.

⁷ O termo não gramatical se refere à escrita dos alunos em seu uso cotidiano, sem a preocupação pelas regras gramaticais.

Quadro 2: Erros de generalização.

Sujeito	Fragmento
1	[...] Fue <u>él</u> primero contacto que yo tuve.
5	[...] Estoy conociendo la literatura española que <u>és</u> muy buena.
6	[...] yo no hablo muy <u>bién</u> .
8	El <u>prímer</u> momento que yo tuvo contacto con la lengua española...

Fonte: Elaboração Nossa.

Nos exemplos acima, o equívoco ocorre devido ao acréscimo de acento em palavras que não se acentuam, seja pela não assimilação das regras seja pela dificuldade de sua aplicação. Nos fragmentos extraídos dos textos dos sujeitos 1, 5 e 6, as palavras <él, és, bién> estão acentuados, no entanto, no espanhol, segundo a Real Academia Espanhola (2011), monossílabos não devem ser acentuados.

Entretanto, há alguns casos em que estes podem ser acentuados, desse modo, chamamos o acento gráfico de diacrítico, pois ele terá a função de diferenciar o significado das palavras dentro do código escrito, visto que na oralidade a pronúncia segue sendo a mesma. No caso dos monossílabos, 8 (oito) são os que recebem o acento diacrítico: a) *él* x *el*; b) *tú* x *tú*; c) *té* x *te*; d) *más* x *mas*; e) *sé* x *se*; f) *sí* x *si*; g) *mí* x *mi*; e h) *aún* x *aun*.

Voltando aos termos dos fragmentos supracitados, salvo o caso da palavra <él> que poderia ser acentuada quando se refere ao pronome pessoal – que não é o caso – os demais vocábulos não recebem acento por se tratar de monossílabos. No caso específico do sujeito 5, observamos que a IL está presente, pois a transferência fica evidenciada no uso do acento ao conjugar o verbo *ser* na 2ª pessoa do singular.

Já no caso do sujeito 8, o acréscimo do acento modifica a sílaba tônica. Dessa forma, a palavra deixa de ser oxítone para

ser paroxítona. Hipotetizamos que isso deva ter ocorrido já que a palavra, sem redução <primero>, é classificada como paroxítona, no entanto, ao sofrer a apócope, passa a ser uma oxítona. No caso, o sujeito coloca o acento gráfico para marcar que o termo segue tendo a penúltima sílaba como forte, assim, ele aplica a regra das paroxítonas. Se a hipótese for certa, estamos tratando de uma interferência intralinguística.

Logo, nos exemplos mostrados acima, vemos que, os erros oriundos do uso equivocado do acento são ocasionados pelo fato do aluno apresentar uma pequena bagagem de conhecimento na LE, devido à pouca experiência com a Língua Espanhola. Dessa forma, sentem dificuldades de transitar na língua que é ainda nova, visto que não assimilaram completamente as regras gramaticais. Picado (2008, apud MESQUITA, 2014, p. 8) postula que em fase inicial existe uma violação sistemática das regras e uma grande insegurança na sua aplicação por parte dos alunos. Assim, podemos concluir que há mescla de interferências tanto inter quanto intralinguística – mesmo com o pouco conhecimento na LE. A seguir, passamos para nossas considerações finais.

Considerações finais

Neste trabalho abordamos o assunto da interferência linguística nas produções escritas dos alunos do 2º período do curso de Letras Espanhol do CAPF/UERN no tocante à acentuação gráfica. Tratamos o erro como um meio necessário do processo, ou seja, com a intenção de facilitar a aprendizagem, pois a partir do coletado podemos criar estratégias que sanem as necessidades do alunado.

A partir dos nossos achados, concluimos que, por se tratar de duas línguas que compartilham elementos similares, a interferência linguística se faz presente, sendo do tipo

interlingual e/ou intralingual. Constatamos ainda que, essas interferências são produzidas levando em conta dois fatores: 1º) a omissão de acento, que se dá em maior parte pela semelhança com o português e 2º) generalização das regras, ou seja, uso equivocado com base em outras explicações gramaticais.

Esta pesquisa pode servir como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que por mostrar as dificuldades dos alunos quanto à acentuação, pode auxiliar os professores, por meio do conhecimento dessas dificuldades, a refletirem e procurarem meios para minimizar estes problemas. Além disso, o aprofundamento sobre as regras de acentuação tanto na LM quanto na LE e sua comparação, oferece ao alunado um aprimoramento da língua estudada, desenvolvendo a competência linguística e comunicativa.

Deixamos claro que esta pesquisa foi realizada há quase 6 anos e muitos estudos já foram realizados no tocante a IL. Enfatizamos que temos uma visão de que esse *continuum* interlinguístico é necessário e deve ser respeitado e levado em consideração pelo docente no momento de ensinar.

Referências

AMORIM, L. M.; BARBOSA JÚNIOR, F. R. A complexidade do uso da acentuação gráfica na língua portuguesa. *Maiêutica*, V.1, n.º. 1, 2013, pp. 47 -55.

BARALO, M. (1994) *Errores y fosilización de una lengua extranjera. Frecuencia L*, 1:14-16.

BARALO OTTONELLO, Marta. La interlengua del hablante no nativo. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.127-166.

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de Errores em la interlengua de brasileños de español y de españoles aprendices de português*. 2 ed. Mod. Londrina: Eduel, 2004. 362p.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante do espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.) *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP. 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. ed. rev. e aum. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

MESQUITA NETO, J. R. Vogais espanholas: interferências da língua portuguesa e e dificuldades de pronuncia. *Anais Setepe*, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_47_54_idinscrito_703_f9b86316a14ee6432dc5093f72937128.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *ortografía de la lengua española*, 1ª ed. – Buenos Aires: Espasa, 2011.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de La Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 1993.

SANTOS, P. *O ensino de português para hispanofalantes*. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/peppfol/pesquisas.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília: UnB, 1999. p. 49–57.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, vol. 10, p. 209-231, 1972.

VANDRESEN, P. *Lingüística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras*. In: BOHN, H.I. &VANDRESEN, P. (ORGS) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de Línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 1988.

VIANA, N. *Planejamento de recursos de línguas – pressupostos e recursos*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.), *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras em Pau dos Ferros, RN: entre as crenças dos docentes e as práticas letradas dos discentes¹

Lucineudo Machado Irineu
Tatiana Lourenço de Carvalho

Introdução

Com base na Teoria de Gêneros do Discurso, à luz do pensamento bakhtiniano, neste texto, partimos da crença de que é possível alavancar reflexões acerca de ações existentes na comunidade, de forma particular, considerando o foco desta pesquisa, a saber: as aulas de línguas estrangeiras em uma escola pública do município de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. Em termos metodológicos, procedemos à aplicação de questionários e entrevistas, junto aos docentes e discentes da escola analisada, a fim de ter acesso à realidade que os circunda no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mediado pelos gêneros discursivos.

O nosso foco era, então, no momento de compilação dos dados, saber como o professor concebe o ensino da língua estrangeira através de gêneros do discurso em diálogo com o material didático utilizado em sala de aula e, em seguida diagnosticar as práticas de letramento dos discentes no que se refere aos usos sociais da leitura e da escrita em língua

¹ Versão modificada e traduzida deste artigo está publicada no e-book *Produção de texto e ensino de língua: contribuições da Linguística Aplicada* (Editora Diálogos, 2021) sob o título de *Gêneros discursivos y enseñanza de idiomas: entre las creencias de los profesores y las prácticas de literacidad de los estudiantes*.

estrangeira em termos de práticas de letramento dominantes e vernaculares (ROJO, 2009).

Tivemos, portanto, o condão de procurar meios que nos mostrassem o que está acontecendo no cenário da língua estrangeira em escolas públicas de Pau dos Ferros, mais especificamente na escola investigada. Neste sentido, os resultados de nossa pesquisa mostram que a chegada de livros didáticos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) nas escolas públicas brasileiras, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – MEC), principalmente a partir de 2012, propiciou uma ampliação do ensino de línguas nesta agência de letramentos, favorecendo o deslocamento do ensino das estruturas gramaticais, de modo isolado, para um ensino de línguas de base sócio-discursiva.

Por outro lado, os resultados apontam para certo descompasso entre o que o livro didático oferece como aporte metodológico para o ensino de línguas através dos gêneros e as crenças dos professores e alunos a este respeito, com ênfase no diagnóstico das práticas letradas dos discentes fora do ambiente escolar, revelando algumas incompatibilidades entre o que leem e o que escrevem estes jovens e as práticas de leitura e de escrita a que são submetidos em ambiente escolar institucionalizado.

O projeto “Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras”: o discurso docente

Reconhecendo que a aprendizagem em língua estrangeira objetiva a apreensão dos eventos relacionados ao uso da língua em situações reais de uso, para a proposição deste projeto, partimos do pressuposto de que o ensino de línguas na contemporaneidade deve propiciar o desenvolvimento de “ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade

social maiores onde os textos assumem significado e vida” (BAZERMAN, 2007, p. 196). Deste modo, executamos esta pesquisa em duas fases: (i) análise do discurso docente, em busca das crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras através dos gêneros²; e (ii) diagnóstico das práticas letradas dos alunos³.

Sabemos que uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos certamente evidenciará momentos de profunda divisão no que diz respeito às teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras. Se pensarmos, por um momento, no que entendemos como “núcleo duro da Linguística⁴”, esta enquanto ciência que toma como objeto de estudos os fatos linguísticos, ou seja, de língua, e não necessariamente de linguagem (SAUSURE, 1971), veremos que durante anos o que predominou no ensino de línguas foi uma mera análise sentencial, por vezes transfrástica quando nos remontamos anos à frente, já com os avanços da Linguística Textual. Tal como postulamos em publicação anterior (IRINEU, 2012, p. 31), acreditamos que:

Assim, a inserção dos gêneros discursivos na aula de língua estrangeira, em especial na aula de E/LE, representa um fato de destaque na história do ensino de línguas, na medida em que sinaliza para a real necessidade de instrumentalizar o aprendiz para o uso funcional da língua em situações cotidianas. Deste modo, desloca-se a atenção de um ensino centrado na improdutiva, do ponto de vista comunicacional (que acreditamos ser o real objetivo do ensino de línguas), análise gramatical descontextualizada, para o desenvolvimento, pelo aprendiz, de estratégias de leitura e de produção de textos que o farão de

2 A docente investigada ministrou, simultaneamente, as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola nos anos de 2011 e 2012. Esta profissional, à época, era a única na escola a lecionar línguas estrangeiras. A identidade desta profissional foi preservada por questões de ética em pesquisa. Esta docente assinou Termo de Livre Consentimento Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa, bem como da escola investigada.

3 Nesta fase da pesquisa, para fins de amostragem, aplicamos questionários em uma turma de aproximadamente 20 alunos do segundo ano do ensino médio que, em 2011/2012, haviam tido aulas de inglês e/ou de espanhol com a docente investigada, fazendo uso dos materiais didáticos analisados, o que nos permitiu triangular os dados desta pesquisa, em etapa final. Os alunos assinaram Termo de Livre Consentimento Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa.

4 Estamos aqui nos referindo às ramificações dos estudos linguísticos propriamente ditos, a saber: Fonética, Fonologia, Morfologia, Morfossintaxe, Sintaxe etc.

fato se inserir em práticas triviais de comunicação, como redigir cartas e ofícios em ambiente administrativo ou enviar um e-mail ou SMS em uma situação mais familiar de enunciação. Nesta perspectiva, o papel do professor, em evidência, ganha relevo, na medida em que deixa o docente de ser o responsável por instrumentalizar o aprendiz única e simplesmente de regras gramaticais para análises linguísticas dissociadas de situações reais de uso, para evidenciar os verdadeiros usos de uma língua em funcionamento e em uso corrente em dada sociedade.

Neste projeto, com o objetivo de refletir sobre a concepção dos docentes da rede pública no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira mediado por gêneros, em termos de recorte metodológico, optamos por fazer uma entrevista semiestruturada com a professora de língua inglesa/língua espanhola, da escola investigada. Analisaremos a seguir, uma a uma, as questões da entrevista, a fim de destacar as crenças que emergem do discurso docente e tecer reflexões sobre o ensino de línguas, com foco no debate sobre o livro didático utilizado nas aulas de inglês e de espanhol, como exposto nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Comentários analíticos sobre as crenças da docente reveladas na entrevista a respeito do livro didático de língua inglesa

TRECHOS DA ENTREVISTA	CRENÇAS DA DOCENTE REVELADAS NA ENTREVISTA
1. Você acredita que o material didático adotado em suas aulas é planejado e organizado para dar suporte ao professor no ensino de línguas estrangeiras modernas? Justifique sua resposta.	A professora acredita que o livro não cumpre este quesito, uma vez que o livro parece ter sido organizado para atender a um público de nível social mais elevado que o dos alunos da escola pública analisada.
2. Como você avalia a linguagem adotada na coleção de livros didáticos adotada para suas aulas?	A docente avalia que a linguagem do livro é clara e objetiva e que, inclusive, contribui de modo sistemático para o ensino de pronúncia em língua inglesa.

<p>3. Você acredita que o material adotado está de acordo com os documentos oficiais de ensino no que se refere às orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio?</p>	<p>A professora evidencia conhecimento sobre os documentos oficiais de ensino: ela acredita que o livro não segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois o material didático prioriza o ensino de gramática e de vocabulário.</p>
<p>4. Você concorda que a coleção adotada tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento social? Justifique.</p>	<p>A professora retoma, na resposta a esta pergunta, a diferença abismal entre a proposta metodológica do livro e as condições sociais dos alunos das escolas públicas que dele fazem uso. A docente afirma que o livro de inglês aborda sim conteúdos culturais, mas que tais conteúdos se distanciam de todo dos fatos culturais a que os alunos da escola pública têm acesso, o que acaba desmotivando os discentes nas aulas de língua inglesa.</p>
<p>5. Em sua opinião, quais habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar, escutar etc.) são mais e melhor trabalhadas na coleção adotada?</p>	<p>A professora destaca, nesta resposta, as seguintes habilidades linguísticas: leitura, escrita e audição, o que, de um modo geral, corrobora com o que a docente afirma com relação ao ensino de gramática e de vocabulário proposto pelo material didático em análise.</p>
<p>6. Você acredita que referida coleção está organizada de forma a contribuir para a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico? Justifique.</p>	<p>A docente acredita que a ênfase na gramática e no vocabulário da língua leva a abordagem dos temas críticos e reflexivos para um segundo plano no material didático, o que acaba inviabilizando, praticamente e de todo, a abordagem destes temas em sala de aula.</p>
<p>7. Pensando em seu trabalho diário, em sala de aula, com o livro didático adotado, o que você entende por "gêneros do discurso"?</p>	<p>A docente entende gêneros como "textos, discursos que são produzidos e utilizados no nosso cotidiano, nas mais variadas situações comunicativas". Destacamos, neste trecho, indícios da concepção sócio-interativa de gênero (BAKHTIN, 1997) que emerge no discurso docente.</p>

<p>8. Que gêneros do discurso são mais frequentemente trabalhos no livro didático? Com quais deles você prefere trabalhar? E ainda: quais você julga como sendo de maior relevância para o trabalho com a língua estrangeira?</p>	<p>A docente afirma que no livro é possível encontrar “tirinhas, diálogos, recortes de textos publicitários, adaptações de textos autênticos, receitas”. A docente afirma que tenta trabalhar com todos os gêneros, sem fazer distinção de importância entre eles, por acreditar que todos os gêneros fazem parte da vida social dos alunos.</p>
<p>9. Como você analisa a apropriação, pelo livro adotado, dos gêneros com relações aos exercícios que lhe são precedentes? Julga que tais gêneros foram bem selecionados? Por quê?</p>	<p>A professora acredita que as atividades que precedem os gêneros não os contemplam de todo, uma vez que tais atividades tematizam, no mais das vezes, estratégias básicas de leitura que não chegam a abordar os gêneros em suas mais diversas dimensões (social, discursiva, linguística, histórica, funcional etc.).</p>
<p>10. E por fim: você conhece o manual do professor do livro didático por você adotado? Se sim, quais são as práticas ou procedimentos que utiliza deste recurso do livro didático para a realização de suas aulas?</p>	<p>A professora revela conhecer o manual do professor, fazendo uso dele como instrumento principalmente para trabalhar com estratégias lúdicas na aula de línguas estrangeiras, através de jogos e brincadeiras.</p>

Fonte: elaboração nossa.

Podemos afirmar que o conjunto de respostas da docente às questões da entrevista revela a crença de que o livro didático de inglês está em descompasso com as condições de trabalho docente na escola: os textos, em geral, abordam fatos da cultura e da língua que não condizem com a identidade e com a realidade social dos alunos que fazem uso do livro didático. Parece-nos, pois, que este material de ensino foi pensando para uma realidade social destoante da realidade das escolas públicas, o que nos deixa profundamente preocupados com o quadro com o qual nos deparamos nestas análises, haja vista que o trabalho com gêneros na escola é, antes de tudo, um trabalho situado, contextualizado, que deve levar em conta as práticas de leitura e de escrita dos alunos que fazem uso deste material. Seguimos com as respostas da docente sobre o livro de Espanhol.

Quadro 2 - Comentários analíticos sobre as crenças da docente reveladas na entrevista a respeito do livro didático de língua espanhola

TRECHOS DA ENTREVISTA	CRENÇAS DA DOCENTE REVELADAS NA ENTREVISTA
1. Você acredita que o material didático adotado em suas aulas é planejado e organizado para dar suporte ao professor no ensino de línguas estrangeiras modernas? Justifique sua resposta.	A docente acredita que o livro de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) apresenta características que o tornam satisfatório para o ensino de espanhol mediado por gêneros discursivos.
2. Como você avalia a linguagem adotada na coleção de livros didáticos adotada para suas aulas?	A docente avalia que a linguagem do livro é ampla, pois trata das modalidades formal e informal do E/LE em uso, bem como das variantes faladas na Europa e na América.
3. Você acredita que o material adotado está de acordo com os documentos oficiais de ensino no que se refere às orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio?	A professora mais uma vez evidencia conhecimento sobre os documentos oficiais de ensino: ela acredita que o livro segue as orientações dos documentos oficiais, pois traz em suas unidades gêneros discursivos diversos, além de atividades culturais a partir das mais diversas destrezas linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar).
4. Você concorda que a coleção adotada tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento social? Justifique.	A professora acredita que este não é o foco do livro, mas que a obra avança no que se refere à abordagem dos fatos culturais a que os alunos da escola pública têm acesso, com relação ao mundo hispânico.
5. Em sua opinião, quais habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar, escutar etc.) são mais e melhor trabalhadas na coleção adotada?	A professora destaca as seguintes habilidades linguísticas: leitura e audição, haja vista as unidades se organizarem em torno destas atividades sempre no início, no decorrer e no fim de cada unidade.

<p>6. Você acredita que a referida coleção está organizada de forma a contribuir para a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico? Justifique.</p>	<p>A docente acredita que o livro avança neste sentido, com relação ao livro de inglês, por partir de uma realidade mais próxima da dos alunos, principalmente devido aos temas da América Latina que são tratados na obra.</p>
<p>7. Pensando em seu trabalho diário, em sala de aula, com o livro didático adotado, o que você entende por “gêneros do discurso”?</p>	<p>A docente entende gêneros como “textos, discursos que são produzidos e utilizados no nosso cotidiano, nas mais variadas situações comunicativas”. Destacamos, neste trecho, a concepção sócio-interativa de gênero que emerge no discurso docente⁵.</p>
<p>8. Que gêneros do discurso são mais frequentemente trabalhos no livro didático? Com quais deles você prefere trabalhar? E ainda: quais você julga como sendo de maior relevância para o trabalho com a língua estrangeira?</p>	<p>A docente afirma que no livro é possível encontrar “tirinhas, diálogos, recortes de textos publicitários, adaptações de textos autênticos, receitas” e que tenta trabalhar com todos os gêneros, sem fazer distinção de importância entre eles, por acreditar que todos os gêneros do discurso fazem parte da vida social dos alunos.</p>
<p>9. Como você analisa a apropriação, pelo livro adotado, dos gêneros com relações aos exercícios que lhe são precedentes? Julga que tais gêneros foram bem selecionados? Por quê?</p>	<p>A professora acredita que as atividades que precedem os gêneros, do mesmo que no livro de inglês, não os contemplam de todo, uma vez que tais atividades tratam de estratégias básicas de leitura, um dos pontos negativos da obra, na opinião da docente.</p>
<p>10. E por fim: você conhece o manual do professor do livro didático por você adotado? Se sim, quais são as práticas ou procedimentos que utiliza deste recurso do livro didático para a realização de suas aulas?</p>	<p>A professora revela conhecer também o manual do professor do livro de espanhol, fazendo uso dele como instrumento de trabalho principalmente para a execução de atividades lúdicas, tais como jogos e brincadeiras.</p>

Fonte: elaboração nossa.

O discurso analisado nas respostas às questões da entrevista deixa entrever que a docente acredita na viabilidade

⁵ As respostas às questões 07 e 08 foram as mesmas para os livros de inglês e de espanhol.

da metodologia do livro de Espanhol como Língua Estrangeira, uma vez que a proposta de trabalho com os gêneros discursivos se efetiva no material de modo mais consistente. Na medida em que traz para suas unidades os mais diversos gêneros, a obra estabelece relação entre as práticas de leitura e de escrita a que são submetidos os alunos, o que favorece o ensino de E/LE de modo contextualizado. Em síntese, o discurso docente analisado revela as crenças da professora sobre o ensino de línguas mediado por gêneros, crenças estas que se ancoram nos livros didáticos adotados como o principal material de leitura e de escrita a que têm acesso os alunos em suas práticas letradas cotidianas.

Destaque-se que ambas as coleções analisadas integram o acervo de obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2012. Este Programa do Governo Federal objetiva selecionar e distribuir material didático de qualidade entre todos os alunos das escolas públicas brasileiras. Em sua última edição, o PNLD passou a distribuir livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) a todos os alunos das escolas públicas.

O livro utilizado pela escola em análise neste projeto de pesquisa, em suas aulas de língua inglesa, integra a coleção *Upgrade*, de autoria de Gisele Aga, da Editora Richmond. Já os livros utilizados pela escola, em suas aulas de língua espanhola, integram a coleção *Síntesis – curso de lengua española*, de autoria de Ivan Rodrigues Martin, da Editora Ática, ambos selecionados, pelo MEC, no PNLD 2012.

Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 67), “a coleção *Upgrade* destaca-se pela organização temática e seleção de textos, bem como pela proposta de articulação com temas transversais”. Na mesma direção, o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 29) afirma que a coleção *Síntesis* destaca-se “pela coletânea de textos, tendo em vista a seleção de temas muito relevantes para a formação cidadã dos alunos de nível médio, permitindo-lhes refletir sobre

diversidade, cidadania, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica”.

As práticas letradas dos discentes: um diagnóstico

Após a análise da entrevista aplicada à professora em foco, com o objetivo de “detectar as práticas de letramento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos aprendentes, para compreender a dinâmica da produção e recepção de textos”, optamos, para fins de amostragem, por aplicar questionários em uma turma de aproximadamente 20 alunos do segundo ano do ensino médio que, em 2011/2012, haviam tido aulas de inglês e/ou de espanhol com a docente investigada, fazendo uso do material didático analisado, o que nos permitiu triangular os dados desta pesquisa.

Neste momento das análises, optamos por falar em tendência (a maior parte da opinião do grupo) e não em quantidades ou porcentagens, dada a quantidade de respostas distintas às questões. De todo modo, as respostas dos alunos às questões que lhes foram propostas traçam um diagnóstico amplo de suas práticas letradas em língua estrangeira. Deste modo, o exame das respostas aos questionários nos revelou que, na opinião da maioria dos alunos, com relação aos livros de língua inglesa e língua espanhola:

1. As **HABILIDADES LINGUÍSTICAS** mais e melhor trabalhadas no livro didático utilizado nas aulas de inglês são as habilidades de “oralidade” de “leitura”; já no livro didático de espanhol são as habilidades de “audição” e “leitura”;

2. Os **TEXTOS COM OS QUAIS OS ALUNOS MAIS TÊM CONTATO FORA DA ESCOLA** são textos que circulam em ambiente virtual, tais como e-mails, blogs, postagens em redes sociais como o *Facebook*, além também dos diversos textos da

esfera publicitária e jornalísticas que também circulam na *Internet*;

3. OS GÊNEROS QUE OS ALUNOS ESTUDAM COM MAIS FREQUÊNCIA NAS AULAS DE INGLÊS E ESPANHOL, na escola, são tirinhas, cartuns e charges e textos retirados da internet;

4. Os alunos acreditam que os EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E DE ESPANHOL são exercícios quase sempre relacionados a textos diversos;

5. Os alunos avaliam que os TEXTOS PROPOSTOS PELOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E ESPANHOL são muito bons, pois atendem, de todo, a todas as atividades propostas.

As informações coletadas no questionário e na entrevista, bem como as informações provenientes da análise do material didático, em terceira etapa deste projeto de pesquisa, permitiram-nos evidenciar a importância das situações concretas da língua na interação com a alteridade, em contextos reais de uso, saindo de um nível do código e indo para o nível discursivo. As análises nos permitem, assim, tecer considerações sobre o ensino de línguas mediado por gêneros, uma vez que uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos evidencia momentos de profunda divisão no que diz respeito ao lido das teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas.

Este ensino, desprovido de contextualizações e de abordagens com fins ao tratamento do idioma em situações reais de uso, longe de qualquer tentativa de contextualização do evento ou fenômeno linguístico ora analisado, foi um dos fatores responsáveis pela propagação de dados métodos de ensino de línguas estrangeiras pelo mundo, como os métodos áudio-oral, audiovisual e tradução direta, que vigoraram durante anos como os mais autênticos métodos de ensino de línguas estrangeiras em universidades, escolas e centros de língua de todo o mundo (MARTINEZ, 2009).

É fato que as ideias de Bakhtin (1997) a respeito da configuração textual de modelos mais ou menos estáveis de composição verbal tardou para que pudesse de fato chegar às salas de aula de língua estrangeira pelo mundo, de modo a influenciar um ensino mais produtivo, com vistas a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, nas quatro competências básicas de comunicação verbal: leitura, escrita, fala e audição.

Diante de todo este traçado, nosso objetivo geral com esta pesquisa foi alcançado, na medida em que tecemos considerações que julgamos pertinentes ao ensino de línguas, no que se refere à missão de tecer reflexões sobre a necessidade de instrumentalizar o aluno para o uso da língua nas mais diversas situações que lhe forem exigidas ao longo de sua vida cotidiana, acadêmica ou laboral.

Assim, acreditamos que, em intermédio com a Teoria de Gêneros do Discurso, à luz do pensamento bakhtiniano e do ensino comunicativo de línguas, objetivando por em funcionamento um ensino pautado nos ditames da abordagem comunicativa, a ideia de trabalhar no aluno os desenvolvimentos dos mais diversos letramentos torna-se uma proposta de ensino produtiva e essencialmente comunicativa.

Considerações finais

Em síntese, neste trabalho, podemos destacar como resultados do projeto executado, a partir dos seguintes objetivos traçados:

- Objetivo 1: evidenciar a importância das situações concretas da língua na interação com a alteridade, em contextos reais de uso, saindo de um nível do código e indo para o nível discursivo. Este objetivo foi devidamente contemplado ao longo

das análises, pois, após os procedimentos de interpretação dos dados, chegamos à conclusão de que a chegada de livros didáticos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) às escolas públicas, através do PNLD, principalmente a partir de 2012, propiciou um redimensionamento do ensino de línguas nesta agência de letramentos, favorecendo o deslocamento do ensino das estruturas gramaticais, de modo isolado, para um ensino de base sócio-discursiva;

- Objetivo 2: refletir sobre a concepção dos docentes da rede pública no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais. Os resultados mostram, ainda, certo descompasso entre o que o livro didático oferece como aporte metodológico para o ensino de línguas através dos gêneros e as crenças dos professores a este respeito, haja vista a crença da docente investigada sustentar-se, de modo predominante, na distância entre o que oferece o livro didático com relação aos gêneros como objetos de ensino de línguas estrangeiras e o que de fato é possível fazer, em sala de aula, em termos de práticas pedagógicas, frente às condições de trabalho em que se encontram as escolas brasileiras (grande quantidade de alunos em sala, indisciplina, calor, desmotivação dos estudantes etc.), a exemplo da escola investigada nesta pesquisa;

- Objetivo 3: detectar as práticas de letramento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos aprendentes, para compreender a dinâmica da produção e recepção de textos. Ao fim das análises, foi possível diagnosticar que as práticas letradas dos discentes fora do ambiente escolar revelam certas distorções entre o que leem e o que escrevem estes sujeitos e as práticas de leitura e de escrita a que são submetidos na escola, haja vista que os textos abordados no livro didático, no mais das vezes o único material de leitura a que têm acesso estes alunos, por vezes se distanciam dos textos que circulam no mundo virtual, ambiente em que os alunos passam a maior parte

de seu tempo, diariamente, envolvendo-se em atividades de leitura e de escrita, apesar da relevância dos textos apresentados pelo livro didático na formação leitora e cidadã dos discentes;

- Objetivo 4: transladar informações de contextos reais de aprendizagem, de forma que consigamos chegar a conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira. Detectar as práticas de letramento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos aprendentes, para compreender a dinâmica da produção e recepção de textos. A triangulação dos dados e de seus procedimentos de análise (material didático, discurso docente e práticas letradas dos discentes) nos revelou um fluxo de mudanças no ensino de línguas estrangeiras na escola pública investigada, haja vista que o material didático distribuído pelo PNL D deu ao docente novas possibilidades de trabalho com a língua estrangeira a partir de situações reais de uso. Dado este momento de mudança em curso, a docente investigada revela em seu discurso algumas limitações de seu trabalho, todas relacionadas às condições de produção de ensino nas escolas brasileiras. Os alunos revelam ainda certo descompasso entre o que leem e o que escrevem na escola e fora dela.

Uma panorâmica dos resultados nos leva a creditar que a tendência é que, com o tempo, material didático, docentes e discentes passem a se entrelaçar de modo mais harmônico no que se refere às atividades de leitura e de escrita, em contexto escolar, nas aulas de língua estrangeiras, dadas às políticas públicas em vigência hoje, no que se refere às novas dimensões do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (distribuição de material didático em larga escala, publicação e divulgação de documentos oficiais de ensino, projetos de formação continuada de professores etc.). Assim esperamos.

Acreditamos que as reflexões oriundas desta pesquisa podem ser de grande valia para a constituição de um professor

reflexivo de línguas, profissional capaz de trazer para a sala de aula propostas metodologias que visem o desenvolvimento dos alunos no que se refere às habilidades de linguagem necessárias a sua inserção na sociedade como cidadão. Julgamos que muito ainda há que se discutir, sempre com o objetivo de conscientizar docentes e discentes sobre a abordagem linguística em situações reais de uso.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

IRINEU, L. M. Ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil: enfoque comunicativo, gêneros discursivos e práticas de uso da língua. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 7, n. 2, jun. 2012. Disponível em <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1617/1205>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

MARTINEZ, P. *Didática de Língua Estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

Abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: reflexos na formação do leitor

Marta Jussara Frutuoso da Silva

Introdução

Já é notório o caráter polissêmico que o texto literário apresenta no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Quando estudamos uma língua estrangeira, nesse caso específico: a língua espanhola, não podemos estudá-la de maneira bi-partida. É o que Brait (2000) chama de dicotomização. Língua e literatura estão intrinsecamente relacionadas, não seria coerente dissociá-las. Somando-se a isso, pensamos na práxis do professor centrado na figura do aluno e no processo de formação leitora do indivíduo, o seu repertório literário e a recepção leitora através dos textos abordados em sala de aula.

Pensando nessa perspectiva e considerando uma pesquisa já realizada na nossa dissertação¹, a presente investigação inicia-se a partir da reflexão sobre as possibilidades de aplicabilidade que o texto literário exerce no ensino e aprendizagem de línguas; e suscita como desdobramento as ligações dessa aplicação na formação de futuros professores de Língua Espanhola. Na nossa investigação do mestrado analisamos a abordagem de dois professores que ministraram a disciplina Língua Espanhola em uma universidade no interior do Rio Grande do Norte. Nesse

¹ Dissertação intitulada "**Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico: reflexos da formação docente**" defendida pelo Programa de Pós-graduação em Ensino-PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN do campus Pau dos Ferros.

trabalho, pensamos em verificar qual a abordagem realizada por todos os professores que ministram a disciplina no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, este trabalho se desenvolve em dois pontos centrais: o texto literário e o ensino de Língua Espanhola. Partindo dos pressupostos de que a relação com o texto literário aliado à formação leitora, sob o ponto de vista recepcional, e também como parte constituinte das práticas que despontam a formação do sujeito implicado no trabalho como fundamento educacional.

O texto literário como elemento nas aulas de ELE

O texto literário, doravante TL, é um elemento enriquecedor e com um valor polissêmico no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, o texto literário é bastante relevante, pois além de se usar como suporte um material autêntico, ele perpassa a habilidade de ler textos literários, podendo trabalhar várias habilidades simultaneamente, aumentar o repertório linguístico, estimular a imaginação, a criatividade e formar cidadãos com visão de mundo e pensamento crítico.

Sobre essa premissa, Fillola (2002) defende que, para empregar materiais literários no contexto curricular das aulas de ELE, é preciso estar atento que nem a literatura e nem o discurso literário são sinônimos de complexidade linguística, já que muitas vezes a produção literária demonstra sensibilidade, essencialidade gramatical e clareza na composição. É necessário mostrar que o TL não seja somente um objeto restrito às aulas de literatura, é necessário que ele seja também usando nas aulas de língua para que tenhamos alunos com uma formação leitora efetiva.

Conforme aponta Aragão (2013), a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o

no processo de aquisição da nova língua estudada. O TL é um importante recurso para a sala de aula, pois traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas de diferentes países e regiões. Assim, o TL auxilia na aprendizagem de uma segunda língua, pois funciona como um expressivo expoente linguístico, cultural e social que pode ser usado nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Dessa forma, percebemos a riqueza cultural, artística e linguística que um TL pode trazer para uma aula de língua espanhola e para que tenhamos leitores proficientes não é necessário somente que possuam a habilidade da leitura, é importante que se faça uso dessa habilidade e de outras variedades da língua e os espaços de ensino/aprendizagem não devem se “prender” somente ao objeto lido, mas, especialmente a maneira como a leitura literária está sendo motivada pelos professores e realizada efetivamente pelos alunos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

É necessário, como já citado anteriormente, algumas adaptações e mudanças para que o TL seja uma prática efetiva no ensino de línguas, e para que tenhamos uma formação de leitores eficiente, seja ela de alunos e, porque não dizer, também de professores. Em aulas de línguas, o hábito de ler e a utilização do texto literário são influenciados por vários fatores que determinam reações variadas no leitor, assim a leitura não é algo imóvel, e sim em constante transformação.

Os espaços escolares e os professores são alguns dos atores principais para que essas transformações aconteçam. Se o aluno passou por um professor motivado que lê, que utiliza o texto literário em sala de aula, que demonstra o seu interesse e gosto pela leitura, faz com que o aluno crie também esse gosto. O aluno que teve problemas com a leitura durante todo o seu percurso acadêmico, provavelmente não apresentará interesse

e dificilmente será um leitor proficiente, caso não haja um processo transformativo. No entanto, o professor pode ser um grande incentivador para que essa proficiência na leitura ocorra de maneira efetiva.

Segundo Castanho (2012, p. 18),

não raro, os cursos de Letras têm formado professores não leitores, que voltam às escolas sem preparo algum para incentivar a leitura literária. Como resultado, vemos diariamente professores não leitores formando novos jovens não leitores.

Essa realidade dificulta o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, uma vez que trava os métodos necessários a formação leitora do aluno. O professor que não tem convivência com a leitura, não poderá criar estratégias eficientes para a prática em sala de aula.

Como podemos perceber, o professor, a escola, como também a universidade são alguns dos principais agentes de letramento, "peças" consideradas fundamentais para o sucesso do leitor proficiente. Nesse sentido, tomando como um dos agentes principais o professor, no sentido de facilitar a aquisição das habilidades de leituras do texto literário, ele deve ser um mediador para que essa aquisição ocorra.

A mediação do professor deve funcionar de maneira atrativa e não pode repetir os mesmos modelos tradicionais, já instalados na prática pedagógica e que são prejudiciais para a formação do leitor. Barbosa (2011) afirma que o professor no papel de mediador tem como tarefa observar atentamente às leituras realizadas em sala de aula, analisando as dificuldades dos alunos e desenvolver estratégias de leitura pensando nessa perspectiva.

Consoante a isso, Barbosa (2011) ressalta o papel do professor como mediador, atuando como mediando no processo de aquisição de habilidades de leitura, organizando o espaço da sala de aula, propondo objetivos de leitura que facilitem a interpretação. Dessa forma, é necessário ter cuidado e observar

como fazer a mediação e como o professor atuará na mediação. Quando não se discute a função ou se faz um aprofundamento da leitura, não se consegue a inserção completa dos alunos para que aconteçam as transformações.

Ainda em defesa da leitura, mais especificamente da inserção do texto literário, passemos a discutir sobre a leitura literária e suas possíveis utilizações na sala de aula, para a formação leitora do aluno. Sobre a formação do leitor de literatura, Barbosa (2011, p. 155) acredita que “pressupõe, portanto, práticas que, prioritariamente, motivem os alunos a produzirem suas leituras; e muitas e diferentes leituras podem ser feitas de um mesmo texto.” E que práticas seriam essas, nas quais Barbosa expõe? Podemos considerar como tipo de abordagens do texto literário, as séries de TVs, que muitos jovens são aficionados, a interação com filmes, histórias em quadrinhos, mangás, entre outros. Nenhuma dessas práticas pode ser descartada ou desvalorizada, é primordial a aproximação entre produtos variados na lógica cultural de um mundo contemporâneo. Em relação a isso, Morduchowics (2012, p. 1) diz que

Não se trata de escolher entre o livro, o diário, a televisão, uma revista, o cinema ou internet. Para fortalecer seu capital cultural e assegurar sua inclusão social, os adolescentes necessitam aceder a uma diversidade de bens culturais e aprender a diferenciá-los, analisá-los, compará-los, fazer suas próprias buscas e tomar decisões a respeito das respostas que se encontram.

É óbvio que tais práticas aqui apresentadas devem estar aliadas à leitura literária, pois, ela deve ser um recurso constante na prática do professor para que tenhamos alunos leitores. É primordial que o aluno-leitor desenvolva o gosto pela leitura literária, iniciando a partir do seu conhecimento sobre as convenções de estilo que circundam a escrita literária. Dessa forma, a interação perpassa não somente o texto, como também o autor e o leitor, esses são elementos relevantes para que ocorra a formação leitora de maneira efetiva.

O trabalho com o TL abarca diversas possibilidades e formas de abordagens, é necessário que o professor conheça o seu público, selecione bem os textos e organize uma sequência didática que priorize não somente aos interesses do aluno, como também aos objetivos de ensino propostos pelo professor. Consoante às formas de abordagem do TL iremos tratar no tópico seguinte.

Formas de abordagens do texto literário

As formas de abordagens de um TL defendidas por Fillola (2002) e Aragão (2006) em que a recepção do texto literário requer diversos conhecimentos e contribuições da competência literária e competência comunicativa, como também os fundamentos de outros autores que trataremos ao longo do trabalho, levam-nos a pensar que, dependendo da abordagem o professor formador pode aproximar ou distanciar o aluno do texto literário.

Nesse artigo, não estamos mostrando qual é a melhor abordagem ou a mais adequada, apenas mostramos quais abordagens foram escolhidas pelo professor e possibilidades didáticas de como trabalhar o TL. As abordagens aqui apresentadas são fundamentadas nos estudos e pressupostos teóricos de Cosson que defende o ensino do texto literário baseado em duas sequências (básica e expandida) e a Estética da recepção defendida por Jauss (1978) que tem como primazia a tríade autor-leitor-texto.

São diversas formas de abordagem do TL como apoio nas aulas de espanhol como língua estrangeira e vários fatores que influenciam na escolha da abordagem, sobretudo: a formação docente e o gosto pessoal do professor. Segundo Cosson (2020, p. 167) "Também o professor, cuja formação é deficitária, precisa ser mais bem instrumentalizado com a adoção de práticas mediadoras e a aplicação de seu repertório como leitor, ou

seja, tornando-se como exemplo e modelo para seus alunos, o professor leitor-apaixonado". Assim, a formação profissional e o as práticas mediadoras do professor influenciam na formação leitora.

Inicialmente defendemos que a leitura do texto literário passe pelas etapas de estratégias de leitura que são a pré-leitura, leitura e pós-leitura.

No processo que chamamos de **pré-leitura** o professor deve:

- (i) Identificar o gosto e leituras anteriores do aluno, quais as suas preferências leitoras para, a partir daí selecionar a obra que seria interessante tratar com determinados grupos.
- (ii) Verificar o conhecimento prévio do aluno, o que ele sabe sobre a obra ou fragmento da obra que estamos trabalhando em sala de aula? A partir do conhecimento do aluno, o professor pode traçar objetivos de como trabalhar determinado texto em sala de aula.
- (iii) Fazer um levantamento sobre o texto a ser trabalhado, de que maneira podemos trabalhar com esse texto? Trabalharemos elementos internos ou externos do texto?

Consoante a esse momento da abordagem do texto literário, Silva (p. 2003) afirma que:

O ensino de leitura sempre pressupõe três fatores: as finalidades, os conteúdos (textos) e as pessoas envolvidas no processo, ou seja, as características dos alunos e da turma a ser trabalhada. Sem a presença desses três fatores, o trabalho com a leitura / literatura corre o risco de se tornar vazio ou um "receituário" em que se repetem esquemas já prontos.

Conforme apontado por Silva, os três fatores de trabalho com a leitura: finalidades, conteúdos, e as características dos alunos são pontos a serem considerados para que o trabalho com a leitura não adote uma metodologia "engessada" e repetitiva.

Alguns dos principais problemas relatados pelos professores para a não utilização do TL em aulas de ELE

Quadro 1 – Problemas e soluções em relação ao uso do TL

Problemas	Soluções
Falta de material/ dificuldade de acesso aos textos literários	<p>Buscar textos literários disponíveis gratuitamente em pdf.</p> <p>Organizar grupos de leitura para que haja empréstimos e socialização de livros.</p>
Falta de tempo/ Aulas bastante curtas	<p>Pesquisar uma obra que possa ser trabalhada em duas etapas: um momento como atividade de casa (leitura, investigação) e um momento de socialização em sala de aula.</p> <p>Propor uma atividade que possa ser realizada no tempo em que o professor tem disponível. Se o professor só tem 15 minutos, por exemplo, então a proposta de atividade deve ser pensada e executada nesse tempo.</p>
Não sabe como trabalhar o TL	<p>Verificar o gosto do aluno para criar a proposta de atividade/exploração do TL. O professor pode pensar: o que meu aluno pode desenvolver a partir de uma habilidade que ele tenha? A partir dessa resposta, o professor pensa na forma de abordagem, por exemplo: alunos que tem muita habilidade com ferramentas digitais podem elaborar uma atividade usando o TL como objeto, a partir da habilidade que ele tenha.</p>

Fonte: autora (2021).

Já no processo que chamamos de leitura, o professor pode fazer inferências sobre o texto, quais as pistas que o texto dá para se chegar a uma conclusão ou para que ocorra a interpretação. É fundamental que o aluno entenda o que está lendo e consiga estabelecer relações com os conteúdos que estão sendo abordados na aula de língua espanhola e, principalmente com o seu repertório literário, ou seja com as leituras já realizadas anteriormente.

No momento da pós-leitura, o professor pode abordar o TL da seguinte maneira.

- A intertextualidade do TL dialogando com outros gêneros e/ou suportes (a partir da temática abordada nessa

obra, quais outros gêneros também já abordaram ou fazem referência à essa temática? Quais filmes, séries, canções, telenovelas se inspiraram ou fizeram referência à temática tratada na obra literária que estamos trabalhando? Quais conteúdos culturais podemos associar a partir da temática abordada na obra lida?

- Fazer releituras a partir da interpretação e recepção do TL feita pelo aluno.

Tomando como base os conceitos de Cosson (2020) sobre o paradigma da formação do leitor o professor tem dois papéis importantes: o de leitor modelo como exemplo a ser seguido pelo aluno, mostrando o seu repertório literário e fazendo circular textos literários.

O papel de mediador, atuando como um motivador de leitura, segundo Cosson (2020, p. 141) “é um animador que introduz o texto; prepara e motiva a leitura, orienta a seleção dos textos, coordena debates sobre os textos; e colabora na criação dos sentidos do texto, entre tantos outros afazeres de quem se coloca como um elo vivo entre o texto e o leitor”. Dessa forma o professor como mediador assume essas funções tão relevantes no processo de formação do leitor

Desenho Metodológico

Em termos metodológicos, quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, de caráter descritivo que parte do método indutivo.

O desenho da pesquisa ocorreu a partir da nossa dissertação de mestrado intitulada “**Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico: reflexos da formação docente**”. Na pesquisa do mestrado analisamos a inserção e abordagem do texto literário em apenas uma universidade. Na presente investigação, analisamos a prática de professores de Língua

Espanhola de 02 Universidades e 01 Instituto Federal que tem o curso de espanhol em sua grade de cursos no estado do Rio Grande do Norte durante o ano 2020 e no primeiro semestre de 2021.

Nossos sujeitos de pesquisa foram 09 professores de Língua espanhola do curso de graduação em Letras Espanhol do Estado do Rio Grande do Norte. Ressaltamos que em virtude do contexto pandêmico em que estamos vivenciando, por conta do distanciamento social que devemos adotar como medida de segurança, os questionários foram formulários online, realizado através da plataforma Google formulários, no qual enviamos e-mails aos sujeitos convidando para participar da pesquisa, nos comprometendo em preservar o anonimato e a identidade do participante por questões de ética na pesquisa.

O questionário do professor era composto por 11 questões mistas que versavam sobre, tempo e proximidade com a disciplina de língua espanhola, a práxis nas aulas de espanhol como língua estrangeira, no sentido de verificar o lugar do TL em suas aulas e o tipo de abordagem que foi realizado, se foi abordado ou não.

No primeiro momento, entramos em contato com professores através de e-mail ou aplicativos de mensagens, convidando para participar da pesquisa e explicando o questionário. Notamos que alguns professores demonstraram alguma resistência para responder o questionário. Explicamos que não se tratava de uma forma de julgar a sua prática e sim colabora com o ensino de espanhol. Outros professores responderam de maneira evasiva, de maneira que as respostas não puderam ser utilizadas para a nossa análise e outros optaram por não participar da pesquisa.

Em seguida, colhemos as respostas e começamos a tabular os dados para as análises.

Análise e discussão dos dados

Conforme explicamos no tópico anterior, que descreveu os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, o foco no nosso objeto de investigação é analisar como o texto literário é abordado nas aulas de língua espanhola pelo professor formador, considerando a formação leitora do aluno. No presente tópico, é necessário pormenorizar ao máximo as informações obtidas através dos instrumentos de pesquisa.

Para isso, delineamos a análise baseada nos objetivos específicos, que são: (1) identificar e descrever como professores formadores abordam o texto literário nas aulas de língua espanhola e de que maneira ele o insere nas aulas de ELE; e, (2) identificar como o discente compreende a inserção do texto literário dada pelo professor formador em aulas de língua espanhola. Ademais, buscamos verificar qual a motivação que se dá ao discente e se os professores formadores incorporam, em seu discurso atual, os elementos que conduzem a inserção e abordagem do TL nas aulas de língua espanhola.

Procuramos investigar a aproximação do professor com a disciplina de Língua espanhola, com isso verificamos que 54,5% dos sujeitos ministram essa disciplina.

Os professores formadores responderam questões pontuais sobre o uso e abordagem do TL. Nas respostas à pergunta “Você utiliza o texto literário em aulas de língua espanhola?” 36,4% responderam que sim, 36,4% responderam não e 27,8% responderam às vezes. Como podemos perceber a inserção do texto literário ainda não é uma constante nas aulas de Língua espanhola. Com isso acreditamos que a formação acadêmica, as preferências leitoras e o professor no papel que Cosson (2020) classifica como *leitor modelo* influenciam nessa prática.

Percebemos que alguns sujeitos que responderam não à pergunta sobre uso do texto literário nas aulas de espanhol,

confundiam o ensino de língua com Literatura, pois ao ser questionados eles relataram que não ministravam a disciplina de Literatura ou faziam uma descrição de como era a sua abordagem nas aulas de Literatura. Recorrendo ao que Brait (2000) nomeia como dicotomização da língua.

Nas respostas à pergunta “Caso use, como é utilizado o texto literário em sala de aula?”.

Quadro 2 - Resposta à pergunta sobre como é utilizado o TL em sala de aula.

“Procuro sempre antes realizar uma atividade prévia, como uma discussão, realizando alguma pergunta, também mostrando algum vídeo curto em que a temática seja igual a do texto. Vejo que assim o aluno se prepara e se empolga para a leitura que está por vir. A depender do tamanho do texto e do tempo em sala, faço a leitura em grupo ou ainda individual. E depois um exercício sobre o mesmo.” (Sujeito 1)
“Infelizmente e principalmente em virtude do pouco tempo síncrono com os alunos no ensino remoto, nos limitamos a desenvolver os temas gramaticais propostos para aquela disciplina. Uso vídeos, jogos interativos e exercícios para que o trabalho em conjunto fique mais leve e prazeroso.” (Sujeito 2)
Algumas disciplinas de língua possuem carga horária prática. Com isso, vejo uma ótima perspectiva para incluir a leitura de uma obra literária. Na sala de aula, realizamos seminários, discutimos a cerca da obra, respondemos a exercícios, produzimos resumos. (Sujeito 3)
Nas aulas presenciais o trabalho era mais contínuo, no entanto, com o ensino remoto, optei apenas pela leitura de uma obra e duas atividades (um resumo e uma gravação de vídeo contando a história - usando a criatividade). (Sujeito 4)
Leituras extra-classe de livros paradidáticos. Geralmente uma obra por semestre para ser discutida em grupos durante uma das provas orais. (Sujeito 5)
As vezes que usei foi pra trabalhar a compreensão leitora e a habilidade oral, apenas. (Sujeito 6)

Fonte: autora (2021).

Notamos, através das respostas dos nossos sujeitos, que eles se apoiam principalmente em três abordagens.

Os sujeitos 1, 3,5 e 6 se firmam na abordagem do texto literário dentro do que Fillola (2002) considera como formação linguística-comunicativa. Nesse caso, percebemos que o sujeito 1 fez a discussão em sala de aula, propôs leitura em grupo ou individual e uma atividade sobre o TL. Já o sujeito 5 trabalhou com TL através de seminários, discussão da obra, resolução de exercícios e produção de resumo e o sujeito 6. Houve também o cuidado em apresentar a obra, partindo da leitura, e inserindo o autor e o contexto, e contemplando o seu objetivo principal, que nesse caso era desenvolver a competência comunicativa. Fillola (2002, p. 116) diz que:

Os textos literários são um excelente lugar de materiais que fornecem através da leitura um amplo, variado e enriquecedor input linguístico e cultural, junto com outros conhecimentos, dados e referências válidos para a formação linguístico-comunicativa da aprendizagem de LE. O texto literário é suporte e reflexo dos usos linguísticos em suas funções básicas de interrelação na comunicação estética.²

Desta maneira, os textos literários são uma fonte inesgotável de possibilidades de aplicação e utilização em sala de aula, pois como os professores sujeitos mencionaram foram diversificadas formas em que o TL foi abordado, abrangendo diversas competências e habilidades.

Já na resposta do sujeito 2 notamos que o professor utiliza o texto literário como pretexto para introduzir estruturas gramaticais na aula de língua espanhola. A abordagem se centra no estudo das formas gramaticais, conforme podemos verificar na resposta dada, negando o trabalho com a interação e recepção

² "Los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor input lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE. El texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de interrelación en la comunicación estética" (tradução nossa)

do texto literário, fazendo uma abordagem descontextualizada e distante da realidade. Assim, percebemos que o TL, da maneira que é inserido, tem uma característica de apresentar conteúdos gramaticais, ou fazer apenas um resumo da obra lida. Percebemos que a abordagem dada é o que Lajolo (1986) nomeia como pretexto para o uso do texto literário.

Em relação à resposta do sujeito 3, mesmo que o professor utilize somente uma obra, percebemos que há uma intercessão de abordagens, o professor se vale da abordagem do TL como pretexto apresentada por Lajolo (1986), no entanto ele se centra no paradigma da formação do leitor defendido por Cosson (2020) ao sugerir ao aluno que faça uma recontação da história. Dessa forma além do aluno ler para elaborar o resumo, ele também precisa se valer de outras habilidades como a oralidade, capacidade de síntese para a recontação da história através da gravação do vídeo em língua espanhola.

Assim, os textos literários fornecem suporte necessário tanto para a formação linguística, como cultural. Baseados na afirmação defendida por Fillola e pelo trabalho com o TL, feito pelos sujeitos 1, 4, 5 e 6 nas aulas de ELE, percebemos que há a inserção do texto literário e a abordagem que é dada perpassa não só pelas questões linguísticas, mas também pelas questões culturais e literárias, não fazendo a separação entre língua e literatura. Isso nos direciona a tese de Fiorin (2009) de que não devemos deixar que a linguística e a literatura permaneçam de costas uma para outra. Ancoramos-nos também nos pressupostos de Serrani (2005), quando afirma que Língua e Literatura se constituem e se complementam.

Para finalizar, a partir das nossas análises, verificamos que a abordagem desenvolvida pelo professor formador foi influenciada pela sua formação acadêmica, seu gosto e, conseqüentemente, reflete na sua prática e será repetida pelos futuros professores. Verificamos três tipos de abordagens distintas. Sujeito 2

subutiliza o TL, ou seja, aborda-o, mas dentro de uma perspectiva tradicional e reducionista ou para a aquisição de componentes linguísticos e/ou gramaticais, como posto por Acquaroni (2007); e, sujeitos 1, 3, 5 e 6 utilizam o TL em uma perspectiva de interação com o leitor, como proposto na recepção leitora defendida por Fillola (2002) e Jauss (1978). Conseguimos perceber também que há uma terceira abordagem centrada no paradigma da formação do leitor defendida por Cosson (2020).

Vale ressaltar que um dos nossos sujeitos também participou da nossa pesquisa do mestrado e fazendo um comparativo em relação à abordagem adotada, percebemos que o professor mudou a sua abordagem, antes ele apresentava uma abordagem em uma perspectiva tradicional, hoje ele mostra essa mudança através da mescla de abordagens, pois além dele buscar trabalhar o TL através da abordagem em uma perspectiva baseada na interação com o leitor, ele também busca a formação leitora como cerne de sua prática.

Conclusão

À guisa de conclusão, ao aplicarmos os questionários com os professores formadores, percebemos que quatro abordam o TL de maneira diferente, no entanto dentro de uma perspectiva interacionista, pensando o texto-autor-leitor, conforme as contribuições da Estética da recepção e com ênfase em uma formação linguística e cultural. Um apresenta uma abordagem tradicional subutilizando o TL, utilizando o texto como pretexto e quatro apresentam uma centrada na formação linguístico cultural. Acreditamos que a formação desses professores é um fator relevante para essa prática, como também o gosto e hábito de ler.

Por fim, gostaríamos de destacar a relevância do TL como elemento fundamental para as aulas de ELE, por ser um material autêntico, de infinitas possibilidades de uso e que contempla perfeitamente a competência leitora, contribuindo para o processo de formação do leitor literário e no professor em formação.

Para que isso ocorra, o TL deve ser bem pensado, pautado em uma abordagem interacionista, visto que, não basta inseri-lo de qualquer maneira. É necessário ter objetivos previamente definidos, considerando a importância do TL. Acreditamos que as discussões aqui apresentadas, suscitam a busca por novos tipos de abordagens para o ensino de línguas, propõem ter um olhar cuidadoso no discente, já que esses serão os futuros professores que farão a educação básica, portanto, pensar o ensino de ELE de uma maneira reflexiva e humanizadora.

Referências

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. [org.]. *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação do jovem leitor. *Revista Educação em foco*. V.16, nº 1, mar/ago. Juiz de Fora-MG, 2011.

BRAIT, Beth. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, 8, 2000.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. *O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras*. Assis, 2012. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

FILLOLA, MENDOZA A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. *Lenguas para abrir camino*.

Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002.

JAUSS, H.R. *Pour un esthétique de la réception*. Tradução de Claude Millard. Paris: Editons Gallimard, 1978.

MORDUCHOWICS, Roxana. "Un mundo con más pantallas". La Nación, Buenos Aires, 22/06/2012. Disponível em: http://www.lanacion.com.ar/1483739-un-mundo-con-maspantallas-que-libros?_source. Acesso em: 13 abr, 2015.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. Anais. Evento PG Letras 30 anos. Vol I (1). 2003. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_I_vanda.pdf. Acesso em 10/03/2016.

O espaço do TL nas seções de leitura dos livros didáticos de espanhol destinados ao ensino médio brasileiro

Regiane Santos Cabral de Paiva

Considerações iniciais

"O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber."

- Paulo Freire

No ensino de língua estrangeira moderna (LEM) não há um espaço destinado à literatura especificamente, mas ela tenta ganhar seu espaço através da inserção dos textos literários que disputam seu lugar entre os diferentes textos das variadas esferas da atividade humana, selecionados pelos livros didáticos ou pelos professores para essas aulas. Na verdade, a inclusão dos mais variados textos como ferramenta para o ensino de línguas estrangeiras ganha visibilidade com o advento do enfoque comunicativo. A partir daí, por volta dos anos 90 do século XX, os textos literários começam a ser inseridos no ensino de segundas línguas depois da divulgação do método comunicativo. Nesse sentido, como a literatura passou a ser o principal lugar por onde eu transitava enquanto professora no curso de Letras língua espanhola, a partir de 2009 comecei a me apropriar do Texto literário (TL) como objeto para meus estudos, mas voltando meu olhar para o contexto do ensino médio (EM) como uma forma de

auxiliar tanto os meus alunos deste curso quanto os professores que já atuavam na rede básica de ensino do meu município.

O primeiro percurso que fui construindo, foi perceber o TL como um recurso didático para as aulas de Língua Espanhola¹. No entanto, a partir de outras leituras fui compreendendo que esse tipo de texto não deveria ser rotulado apenas como um recurso didático, pois precisava ser visto como um lugar de possibilidades em contexto de ensino de língua e não como recurso, pois, por meio dele, o professor poderia trabalhar aspectos culturais, linguísticos, pragmáticos e sociolinguísticos da língua, entre outros. Ou seja, ganha mais visibilidade no ensino como material didático² que como um mero recurso didático. Em outro trabalho³, propus exemplos de textos literários em diálogo com aspectos cultural, político, afetivo, histórico e linguístico seguidos de sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas em aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Somando-se a isso e ao contato com professores de espanhol da rede básica de ensino, fui notando que parte desses professores ainda se intimidavam em empregar o TL durante suas aulas. Dessa forma, fui levada a inferir que, se havia essa lacuna na Educação Básica, é porque, possivelmente, não havia espaço para esta abordagem nas disciplinas de formação de professor de Língua Espanhola em nível superior. De fato, as disciplinas⁴ voltadas para a metodologia de ensino dessa língua não faziam uso de TL enquanto material didático; por isso, como estudo de mestrado, propus a elaboração de dois programas de ensino⁵ para essas disciplinas de modo que o TL pudesse ser incluído.

Depois disso, apresentei o TL em diálogo com alguns conceitos

1 Artigo: Texto literario: más allá de la asignatura de literatura, un recurso didáctico para las clases de español en la enseñanza mediana. (CABRAL de PAIVA, 2009).

2 Artigo: Texto literário: para além do recurso didático nas aulas de língua. (CABRAL de PAIVA, 2010)

3 Artigo: O lugar do texto literário em aulas de E/LE. (CABRAL de PAIVA, 2010a.).

4 No Curso de Letras Língua Espanhola da UERN, temos dois componentes curriculares que são ofertados no curso: metodologia I e II do espanhol.

5 Título da dissertação: O lugar do texto literário na formação de professores de espanhol da UERN: programas de disciplinas e crenças dos professores. Disponível em:

<http://www.uern.br/controldepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es%202012/arquivos/1014dissertacao_de_regiane_santos_de_cabral_paiva.pdf>. Acesso em 04 de ago. de 2020.

bakhtinianos⁶, como a compreensão da dialogia, da polifonia, da heteroglossia, da intertextualidade e da interdiscursividade, para que, a partir deles, pudesse propor possíveis aplicações ao trabalho com o texto literário nas aulas de língua espanhola. Ainda nessa linha de proposição de atividades, me apoiei em alguns estudiosos como, Mendoza Fillola (2002, 2007), Albadalejo (2007) e Santos (2007) para endossar essa discussão e, à medida em que eu ia delineando as reflexões e sinalizando as perspectivas que o TL poderia trazer para o ensino, ia propondo algumas sugestões de uso desse texto em aulas de espanhol⁷. Outro pressuposto pertinente trazida para a compreensão do texto literário, foi admitir que ele se constitui como um mecanismo que contribui para a realização da interação em aulas de língua espanhola⁸.

Paralelo a esses estudos, propus um projeto de pesquisa em parceria com duas orientandas e investigamos quais crenças eram assumidas por professores de Língua Espanhola do Ensino Médio da rede pública de Mossoró/RN a respeito do trabalho com o TL nestas aulas. Nesse estudo⁹ constatamos que, mesmo entendendo a contribuição que o TL traz o ensino de língua, os professores não o empregavam porque o achavam complexo, ou porque o tempo de aula era insuficiente para trabalhar com este tipo de texto, ou ainda pelo fato de o livro didático quase não sugerir atividades de leitura a partir do TL. A partir desse resultado, fui motivada para, neste estudo, realizar dois movimentos de pesquisa: o primeiro, verificar quais eram os livros didáticos propostos para a língua espanhola ao ensino médio pelo Ministério da educação do país e depois constatar qual o espaço dado ao TL nas atividades destinadas ao trabalho

6 Artigo: O trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Espanhola: possíveis contribuições bakhtinianas. (CABRAL de PAIVA, 2012).

7 Artigo: Material literário em aulas de E/LE: reflexões e perspectivas. (CABRAL de PAIVA, 2013).

8 Artigo: O texto literário como mecanismo de interação em aulas de Língua Espanhola. (CABRAL de PAIVA, 2015).

9 Artigo: Crenças dos professores de espanhol sobre o papel do texto literário para o ensino e aprendizagem da língua. (CABRAL de PAIVA, 2015).

com a habilidade leitora nas seções destinadas especificamente a este fim.

Sobre essa inserção da leitura do TL nas aulas de língua espanhola, fui percebendo que muitas falas colocam o professor como o principal agente nesse processo, sempre sugerindo que ele seja o responsável por essa inclusão. A meu ver, parece pertinente que os estudos atuais se voltem para conscientizar o trabalho que o professor de língua pode desenvolver a partir da leitura literária, até porque é também trabalho dos professores/pesquisadores contribuir para a formação continuada desse profissional. Por outro lado, entendo que não se pode apenas julgar as ações dos professores diante dessa ausência, porque muitas de suas práticas se mobilizam a partir dos modelos de ensino que são postos nos livros didáticos, principais ferramentas de que o professor dispõe. Não é possível negar que esse material é o ponto de referência do trabalho docente, além de guiá-lo e auxiliá-lo na seleção e organização dos objetivos e conteúdos de sua aula. Por essa razão, depois de perceber, a partir da pesquisa realizada com minhas orientandas, que os professores de espanhol não faziam uso do TL para a prática de leitura em suas aulas, senti a necessidade de me apropriar desses livros didáticos e fazer um estudo quantitativo com olhar analítico sobre esse espaço. Além disso, entendo, enquanto pesquisadora, que antes de propor soluções para o trabalho com o TL nas práticas de leitura em aulas de espanhol no ensino médio, eu preciso me apropriar do material didático desses professores para então falar sobre a inserção do TL com propriedade no trato da habilidade leitora.

Texto literário e a prática leitora

Antes de me apropriar dos livros didáticos (LD) para saber o espaço que o TL ocupa nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora, é preciso deixar claro que a compreensão adotada neste estudo sobre o texto literário compreende os textos pertencentes à esfera artístico-literária da atividade comunicativa. Essa concepção de esfera advém da proposição discursiva debatida por Bakhtin (2003) quando propõe que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem e que esta, por sua vez, se materializa em tipos de dizer, os gêneros do discurso. Neste caso, o TL trata-se da materialização dos gêneros literários em sua forma poética, narrativa ou teatral.

Também considero nessa discussão a distinção entre o texto literário (TL) e o texto não literário (N/TL). Sobre isso, Santos (2007) chama atenção para o caráter estético e o discurso conotativo que o TL encerra, o que o diferencia dos outros textos, no caso os textos não literários. “O texto literário não fica restrito a meras rotulações. É todo aquele que apresenta seu valor polissêmico, abordagem cultural, o artístico, o belo, ou seja, que possua ânimo nas discussões que apresenta” (BEZERRA, 2013, p. 169). O próprio especialista Mendoza Fillola (2004) chama atenção para o TL como produto de criação com seus recursos literários da língua, organizados através de uma imprevisível combinação de elementos. O discurso literário “se configura como um sistema semiótico complexo que codifica informações não primárias, as elabora a partir dos elementos base do sistema de língua e projeta seu significado a partir de perspectivas artísticas culturais.” (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 105). Com o propósito de esclarecer um pouco mais sobre alguns princípios que permitem reconhecer e identificar a finalidade de um texto como literário, Mendoza Fillola (2004) faz algumas considerações que, a meu ver, são pertinentes:

a. No texto literário a função poética predomina sobre as demais;

b. O TL é um produto de criação artística que resulta do acúmulo de usos e de recursos literários da língua organizados a través de uma imprevisível combinação de elementos;

c. O TL está organizado a partir de um discurso poético que se configura como um complexo sistema semiótico que codifica informações não primárias, as elabora a partir dos elementos base do sistema de língua e projeta seu significado desde perspectivas artístico-culturais.

d. Os textos literários contêm significados conotados e não costumam ser unívocos;

e. O TL é uma modalidade de criação artística na qual as funções referencial e denotativa do sistema aparecem parcialmente modificadas pela vontade e intenção expressiva de seu autor, que em sua atividade criadora busca potencializar ao máximo a expressividade discursiva;

f. O TL é um conjunto de enunciados, estruturado e fixado por símbolos e que tem a capacidade de evocar sua própria realidade dentro de sua unidade sistemática ou de estilo.

g. A finalidade do TL é ser lido e interpretado por diferentes leitores-receptores em suas épocas e contextos culturais diversos.

h. O TL difere da produção textual cotidiana devido à sua finalidade estética que a define como criação artística atemporal.

i. Na recepção do TL intervém os condicionantes de cada leitor.

Identificado o reconhecimento do TL, é preciso ressaltar alguns quesitos de seleção do TL para as práticas de leitura em aula de língua espanhola. Para isso, aponto as sugestões de Albadalejo (2007) ao mencionar que: os textos devem estar acessíveis ao nível da competência leitora do aluno; devem

ser significativos e motivadores; devem estar integrados com várias destrezas; devem oferecer múltiplas formas de serem explorados; devem incluir textos que contenham conotações socioculturais; os textos precisam ser originais, simplificadas ou leituras graduadas, e apresentar o nível mais conveniente para seu uso. É importante ressaltar a inviabilidade de se empregar textos adaptados porque o original perde a sua autenticidade, fazendo com que o aluno tenha uma visão equivocada da realidade da obra ou do texto. Acrescento ainda que, levando em conta o LD, o TL deve estar relacionado com a temática da unidade para que a construção da compreensão e da interpretação ganhe corpo, permitindo que o conhecimento de mundo do aluno seja ampliado.

A esses quesitos, ressalto ainda os 12 critérios que Mendoza Fillola (2007, p.75) enumera para a seleção do TL: 1. Motiva os alunos para o interesse de seus conteúdos (linguísticos, culturais, pragmáticos, temáticos etc.); 2. Responde a funcionalidade dos objetivos propostos e da aprendizagem linguístico-comunicativo previstos; 3. Possibilita a atividade cognitiva relacionada com os objetivos previstos; 4. Permite as inferências e as transferências de usos observados no discurso literário para sua projeção no marco dos conteúdos da aprendizagem comunicativa; 5. Apresenta situações comunicativas e atos de falas habituais na interação social; 6. Oferece exemplos de adequação pragmática e/ou da normativa no uso do sistema de língua; 7. Mostra claramente exemplos e contextualização do objeto/contéudo do aprendido que amplie a capacidade expressiva do aprendiz; 8. Apresenta usos atuais da língua e/ou amostras da língua oral; 9. Permite desenvolver: tarefas de caráter funcional e comunicativo, as habilidades orais e escritas, a observação do discurso para que o aprendiz realize inferências e se aproprie das peculiaridades de uso e observações sobre a criatividade literária e no uso

espontâneo da linguagem; 10. Não precisa de notas, glossário ou esclarecimentos sobre as particularidades ou anacronismos linguísticos; 11. Tem uma extensão e complexidade adequadas à temporalização prevista e 12. A utilização de fragmento de uma obra facilita sua visão de conjunto.

Dito isto, é preciso defender e esclarecer a importância que este tipo de texto traz para a prática de leitura. Todorov (2010) no seu livro 'A literatura em perigo' afirma que "Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente" (TODOROV, 2010, p. 23, 24). A essa assertiva, acrescento o posto por Vargas Llosa (2004, p. 380): "Nada ensina melhor que a literatura, a ver nas diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação da sua múltipla criatividade". É nesse sentido que defendo a inserção do TL nas práticas de leitura de aulas de língua espanhola para além da decodificação, da correção da pronúncia e do uso do texto como pretexto para o ensino de conteúdo gramatical.

Em "Dicionário amoroso da América Latina", Vargas Llosa (2006) ainda completa que a literatura nos irmana com o nosso passado, desenvolve em nós um sentimento de pertença à coletividade humana através do tempo e do espaço como o mais alto logro da cultura. Entendendo que a literatura também se materializa nos textos literários, aproximo-me também da concepção que Cosson (2009, p.17) tem da leitura e da escritura dos textos literários ao considerá-los como espaço onde "encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade".

Em se tratando da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse documento reforça a necessidade de se intensificar o convívio do TL com os estudantes de ensino médio, pois,

[...] a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BRASIL, 2017a, p. 491).

Além desse realce, esse documento ainda reforça o motivo se explorar o gênero literário¹⁰ em aulas de língua diante de outros gêneros não literários:

Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado. (BRASIL, 2017a, p. 494).

Perante todas as implicações que o TL insere no contexto de ensino de língua estrangeira, como não o considerar para o aprimoramento da habilidade leitora no ensino de língua? Inserir o TL nas atividades de leitura em aulas do EM significa oportunizar o estudante a ter uma aproximação com valores culturais, históricos, sociais, linguísticos, discursivos, estéticos e pragmáticos da língua estrangeira que estuda, no caso a língua espanhola. Compreendendo, portanto, o papel funcional e didático que esse texto traz, resta agora constatar se nos livros didáticos de espanhol voltados para o EM é dado espaço para esses textos nas práticas de leitura.

¹⁰ Lembrar que o texto se trata da materialização do gênero e que neste artigo não trago a discussão sobre o gênero como o fiz na tese disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/defendidas-em-2020_/arquivos/618209._tese_completa_regiane_s_c_de_paiva_retificada.pdf >. Acesso em 07 de maio de 2021.

Afinal, qual o espaço do TL nas seções de leitura dos livros didáticos de espanhol?

Levando em consideração que o contexto deste estudo compreende o EM brasileiro e que minhas pesquisas sempre focaram a rede pública de ensino, optei como critério de seleção dos livros didáticos de espanhol comercializados no Brasil aqueles indicados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018-2020, último triênio em que Ministério da Educação brasileiro abriu edital para seleção de coleções para esta língua.

Para esse triênio foram aprovadas três coleções:

Quadro 1- Dados dos livros de espanhol aprovados pelo PNLD/2018.

Coleções Aprovadas:	<p>Confluencia Amanda Verdan Dib; Cecilia Alonso; LÍlian Reis dos Santos; Maria Fernanda Garbero; Paulo Pinheiro-Correa Xoán Carlos Lagares. Editora Moderna 1ª edição – 2016.</p>	
	<p>Cercanía Joven Ana Luiza Couto; Ludmila Coimbra Luíza Santana Chaves Edições SM. 2ª edição 2016.</p>	
	<p>Sentidos en lengua española Elzimar Goettenauer de Marins Costa Luciana Maria Almeida de Freitas Editora Richmond. 1ª edição – 2016.</p>	

Fonte: elaboração nossa.

Cada coleção apresenta três volumes, um para cada série do EM. Neste caso, o material de análise para esta pesquisa compreende o total de nove LD de espanhol. A fim de dar conta

de todo esse material, defini como *corpus* apenas as seções destinadas à prática de leitura, ou seja, as direcionadas para o desenvolvimento da habilidade leitora.

A coleção *Confluencia* comporta quatro unidades por volume. Cada uma delas está organizada em nove seções. Dessas seções, duas exploram a habilidade leitora a partir de textos escritos e orais: '*Para entrar en materia*' e '*Para pensar y debatir*'. Cada uma dessas seções apresenta de uma a três atividades de leitura. Já a coleção *Cercanía joven* apresenta três unidades por volume, sendo que cada unidade está composta de dois capítulos. Deste modo, cada volume tem o total de seis capítulos. Em cada um deles se trabalha com duas das quatro habilidades. No que se refere à habilidade leitora, a seção *Lectura* se destina a tratar especificamente do desenvolvimento dessa prática. Por fim, a coleção *Sentidos en lengua española* apresenta quatro unidades por volume e em cada unidade as seções se distribuem em quatro, uma para cada habilidade (ler, escutar, escrever e falar). Dessas, a seção *Lee* se destina à prática de compreensão escrita (leitura). No entanto, na primeira unidade do v.1 esta coleção apresenta 15 seções para possibilitar ao estudante um primeiro contato com o mundo hispânico. Dessas, duas seções trabalham com a atividade leitora: *Todos somos uno* e *Un poquito más*. Nesse sentido, além da seção *Lee*, essas duas também compõem o *corpus* deste estudo nessa coleção. A seguir, segue um quadro que permite uma visão geral deste *corpus*:

Quadro 2- Apresentação de todas as seções selecionadas como *corpus* deste estudo.

Coleção de espanhol PNL D/2018	Seção de leitura das coleções	Lugar de inserção da leitura na coleção: Unidade / volume	Total de seções de leitura por coleção
Confluencia	Para entrar en materia	Unid.: 1, 2, 3, 4/ v.:1,2,3	24
	Para pensar y debatir	Unid.:1, 2, 3, 4/ v.: 1,2,3	

Cercanía Joven	Lectura	Unid: 1,2,3/ v.: 1,2,3	9
Sentidos en lengua española	Todos somos uno	Unid.1/v.: 1	1
	Un poquito más	Unid.: 1/ v.:1	1
	Lee	Unid. 2,3,4/v.1 Unid.: 1,2,3,4/ v.2 e v.3	11
Total de seções de leitura nas três coleções:			46

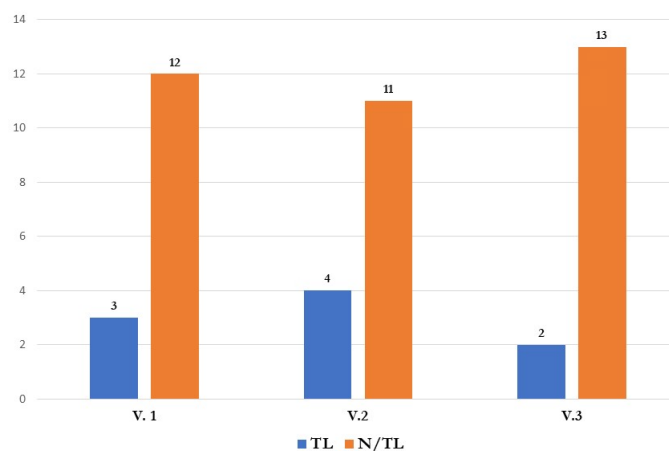
Fonte: elaboração nossa.

A partir deste recorte, o *corpus* compõe um total de 46 seções de leitura a serem apreciadas sobre o espaço dado ao TL empregado para o desenvolvimento desta habilidade. Nesse sentido, a coleção *Confluencia* propõe 24 seções destinadas à leitura, sendo que apresenta um total de 45 atividades, pois cada seção pode empregar entre uma a três propostas; a *Cercanía joven* tem 9 seções de leitura, com um texto por seção e a *Sentidos* 13 seções, dois textos na unidade 1 do v.1 e um texto por cada seção *Lee*.

a) Na coleção *Confluencia*

Observando as exigências do Guia Nacional do PNL/D/2018, um dos critérios específicos para o componente de língua estrangeira no LD deve ser o de incluir textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira. Nesse sentido, a coleção *Confluencia* dialoga com diferentes esferas da atividade humana e possibilita que o aluno tenha contato com diferentes textos. Inclusive, em seus três volumes, fez uso de 45 textos, 15 por volume, para o desenvolvimento da habilidade leitora por meio das seções '*Para entrar en materia*' e '*Para pensar y debatir*'. Em cada uma dessas seções de leitura são empregados de um a três textos de gêneros diferentes. Destes 45 textos, notadamente o TL foi pouco utilizado para as práticas de leitura, conforme o dado a seguir:

Gráfico 1/Coleção *Confluencia*: quantitativo de Texto Literário (TL) e Texto não literário (N/TL) nas seções de leitura por volume.



Fonte: elaboração nossa.

A partir desses resultados e observando as seções, a coleção se preocupa com a quantidade de textos nas atividades de leitura que possam dar conta da temática da unidade. Dos 45 textos empregados nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora, 36 correspondem aos textos não literários e somente nove contemplam os textos literários. Em dados percentuais, apenas 20% dos textos escolhidos para as práticas de leitura são literários. É necessário mencionar também que todos esses TL selecionados para a prática leitora tiveram relação direta com a temática da unidade, à exceção da unidade 4 do volume 1 quando o fragmento de um romance foi colocado apenas para discutir a função do pronome *usted*.

Depois dessas considerações, a partir dos critérios sugeridos por Albadalejo (2007) e Mendoza Fillola (2007), é possível apontar algumas constatações sobre a seleção dos TL escolhidos pela coleção *Confluencia* nas seções de leitura: os textos literários são acessíveis ao nível da competência leitora do aluno e respeitam cada um dos níveis do ensino médio; são significativos e motivadores na medida em que dialogam com a temática da unidade; são todos autênticos e nenhum sofreu

qualquer tipo de adaptação, apesar da inclusão de fragmentos de determinados TL; a utilização de fragmento nesta coleção não deu conta de facilitar a visão de conjunto da obra, mas de um assunto específico; têm uma extensão e complexidade adequadas à temporalização prevista; apresentam situações comunicativas e atos de falas habituais na interação social; os textos escolhidos (incluindo os fragmentos) são curtos, possíveis de se trabalhar em contexto de sala de aula; representam a idiosincrasia cultural da língua meta e dialogam com os princípios de universalidade e interculturalidade.

b) Na coleção *Cercanía joven*

Na seção destina à habilidade leitora, *Lectura*, emprega-se um texto para que esta prática seja desenvolvida, diferente da coleção *Confluencia* que emprega de um a três textos por seção de leitura. Das três vezes em que essa habilidade aparece em cada volume da coleção *Cercanía Joven* existe a preocupação das autoras em empregar diferentes gêneros textuais em circulação no cotidiano, respeitando os critérios exigidos pelo Guia do PNLD/2018 de espanhol. Porém, das nove atividades destinadas à prática de leitura nessa coleção, três atividades por volume, o TL não foi contemplado em nenhuma delas, como resumi na tabela abaixo apontando para o volume, a unidade e os capítulos onde a seção de leitura aparece:

Tabela 1/ Coleção *Cercanía joven*: presença do TL na seção de leitura

VOLUME	Unidade	Capítulos que contemplam à habilidade leitora	Seção de leitura:	Textos literários
1	1	2	<i>Lectura</i>	Ausência
	2	3	<i>Lectura</i>	Ausência
	3	5	<i>Lectura</i>	Ausência

2	1	1	<i>Lectura</i>	Ausência
	2	3	<i>Lectura</i>	Ausência
	3	5	<i>Lectura</i>	Ausência
3	1	2	<i>Lectura</i>	Ausência
	2	4	<i>Lectura</i>	Ausência
	3	5	<i>Lectura</i>	Ausência
TOTAL DE SEÇÕES DESTINADAS À LEITURA:			9	
TL SELECIONADOS NAS SEÇÕES DE LEITURA:				NENHUM

Fonte: elaboração nossa

Depois dessa constatação, tive a preocupação de observar se outras seções destinadas às três habilidades empregavam algum TL como motivação para estas práticas. Somente no capítulo 1, da unidade 1 do primeiro volume, tem-se a letra de uma canção como motivação para o desenvolvimento da habilidade auditiva na seção *Escucha*. Vale ressaltar que a forma em versos elaborada na canção juntamente com a composição musical me leva a considerar a canção como um TL já que pertencente à esfera artístico-literária. Por outro lado, é importante ressaltar que, apesar disso, em todos os volumes, no final de cada unidade, se apresenta uma seção intitulada de *Proyecto* que faz uso de TL. No entanto, essa seção propõe um trabalho interdisciplinar entre a língua espanhola, a literatura e outras áreas do currículo escolar com o objetivo final de produzir, em grupos, gêneros diversos. Por essa razão, não a considereirei como parte do *corpus* já que ela não se destina especificamente à prática leitora.

c) Na coleção *Sentidos en lengua española*

Nessa coleção, a seção *Lee* é destinada à prática da habilidade leitora e aparece quatro vezes em cada volume. A exceção do volume 1, a unidade 1 não apresenta essa seção e destina duas seções, *Todos somos uno* e *Un poquito más*, para atividade com a leitura. No total, a coleção apresenta 13 seções para a prática

dessa habilidade, sendo que o TL se fez presente apenas em uma seção, conforme se detalha na tabela 2:

Tabela 2: Presença do TL por seção de leitura da coleção *Sentidos en lengua española*

Volume	Unidades	Seção de leitura:	Texto literário
1	1	Todos somos uno	Ausência
		Un poquito más	Presença
	2	Lee	Ausência
	3	Lee	Ausência
	4	Lee	Ausência
2	1	Lee	Ausência
	2	Lee	Ausência
	3	Lee	Ausência
	4	Lee	Ausência
3	1	Lee	Ausência
	2	Lee	Ausência
	3	Lee	Ausência
	4	Lee	Ausência
TOTAL DE SEÇÕES DESTINADAS À LEITURA NA COLEÇÃO		13	
TL SELECIONADO NAS SEÇÕES DE LEITURA:			UM

Fonte: elaboração nossa.

Observando os três volumes, o TL não foi contemplado na seção *Lee* dos três volumes, apenas na seção *Un poquito más* - da unidade 1- que se propõe a trabalhar essa habilidade. Nessa seção, a proposta de leitura contempla a letra da canção *Soy loco por ti América* a fim de discutir o tema da unidade: língua espanhola e culturas hispânicas. Nessa atividade não há a proposta da escuta da canção, mas a apreciação da letra, composta em versos, enquanto produto artístico híbrido, que atende tanto à esfera artístico-literária e à musical. Essa letra se constrói dentro de uma composição poética, empregando recursos literários e projetando seu significado desde perspectivas

artístico-culturais. Sobre essa escolha, destaco alguns aspectos relevantes: se torna significativo e motivador na medida em que dialoga com a temática da unidade; é autêntico e não sofreu qualquer tipo de adaptação; tem extensão e complexidade adequada à temporalização prevista; é curto e possível de se trabalhar em contexto de sala de aula e, finalmente, representa a idiossincrasia cultural da língua meta e dialoga com os princípios de universalidade e interculturalidade.

Considerações finais

“O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.”

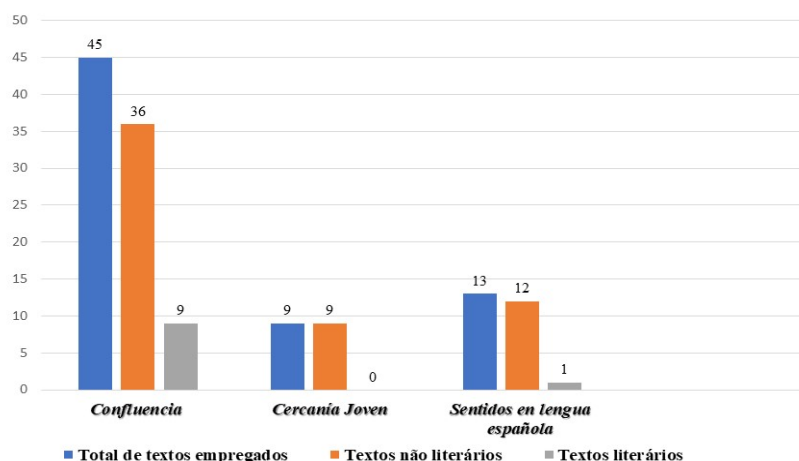
- Paulo Freire

Tomando como base os resultados anteriormente apresentados, passo a fazer algumas reflexões sobre o espaço dado ao TL nas práticas de leitura dos livros didáticos de espanhol que foram propostos pelo Guia do PNL/D/2018 voltados para o EM brasileiro.

Em observância às três coleções de espanhol, como representado quantitativamente no gráfico 2, apenas a coleção *Confluencia* empregou o TL em seções de leitura em cada um de seus volumes, mesmo que em menor quantidade em relação aos textos não literários. Neste caso, dos 45 textos empregados para o desenvolvimento desta habilidade, apenas nove eram literários. Quanto à coleção *Cercanía Joven*, para cada seção de leitura foi empregado um texto, porém, nenhum deles contemplou o TL nas nove seções propostas para esta habilidade. Finalmente,

a coleção *Sentidos en lengua española* apresentou 13 seções de leitura com um texto por seção, porém fez uso de apenas um TL numa seção do volume 1.

Gráfico 2/ seções de leitura: Presença dos textos não literários e literários nas coleções de espanhol do PNL/D/2018 do EM.



Fonte: elaboração nossa.

Essa ausência do TL em seções de leitura e a sua inserção em seções à parte nos volumes, como na coleção *Cercanía joven* e na *Sentidos* só endossam, a meu ver, a crença de que o desenvolvimento de uma atividade leitora a partir de um TL é tão complexa que não merece espaço em seções destinadas a esta prática ou que sua apreciação precisa de uma seção específica para este fim.

Desde modo, entendo que, se na prática diária do professor de espanhol no EM o LD se torna o seu principal modelo de referência, como esperar, a partir desse resultado, que esse profissional compreenda e perceba que os textos literários merecem seu espaço de apreciação em práticas de leitura? Não à toa, por meio de uma pesquisa¹¹ realizada com professores de espanhol do EM da rede pública afirmaram não trabalhar com

¹¹ Resultado deste estudo no artigo: Crenças dos professores de espanhol sobre o papel do texto literário para o ensino e aprendizagem da língua. (CABRAL de PAIVA, 2015).

esses textos em suas aulas porque quase nunca eram postos nas seções de leitura do LD. Porém, como quase todos os professores entrevistados usavam a mesma coleção de espanhol, pareceu oportuno fazer essa verificação quantitativa com finalidade analítica.

Este resultado também ratifica o que foi apresentado por Cosson (2017) ao afirmar que no LD o TL se perde entre os demais gêneros selecionados. Para essa discussão, chamo atenção para o fato de o Guia do PNLD/2018, dirigido à língua espanhola no EM, não orienta para os critérios de seleção de textos destinados à habilidade leitora, mas avalia se o manual inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira. Nesse contexto, faz-se oportuno mencionar que a BNCC (BRASIL, 2017) recomenda à área de Linguagens e suas tecnologias, na competência dois, que diz respeito à compreensão e análise das situações de contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, para a necessidade de se interpretar textos de diferentes campos¹² discursivos (vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e de atuação na vida pública). Como se nota, existe a orientação nesse documento normativo para que os textos escolhidos também compreendem a esfera artística-literária em práticas de interpretação de textos.

Espera-se com isso deixar uma provocação aos autores de livros didáticos de espanhol (a estudantes brasileiros do EM) que compreendam o TL como um dos textos propícios ao desenvolvimento da habilidade leitora e que não o destinem apenas as seções de apêndices ou seções alternativas nos livros. Chamo atenção a isso porque as seções postas como bônus e as que ocupam os apêndices nem sempre são trabalhadas pelo professor de espanhol em sala de aula porque o tempo de uma aula

¹² A BNCC chama de campo discursivo o que Bakhtin chama de esfera discursiva.

se torna insuficiente para trabalhar com todas elas. Além disso, pela experiência que tive com projetos de pesquisa e extensão, os professores projetam como seções obrigatórias, em seu cronograma e planos de aula, as que se destinam especialmente ao trabalho com as quatro habilidades. Por isso deixar essa reflexão aos autores a que estejam atentos à organização de uma seção de leitura que seja possível ser desenvolvida em uma aula de espanhol do EM e que não excluam o TL como texto base para esta prática.

Para além do LD, a constatação dessas ocorrências sobre a escassez do TL nas seções de leitura deve permitir que nos posicionemos enquanto sujeitos autônomos e políticos. Como professores de língua espanhola do EM, precisamos estar atentos, no momento de selecionar ou produzir material didático, para a necessidade de valorizarmos os textos pertencentes à esfera artística-literária em práticas de leitura, ainda mais quando esta se configura como o único espaço em que podemos levar a literatura de língua hispânica para nossas aulas. Devemos estar atentos para que não negligenciemos a contribuição que o TL traz para a habilidade leitora. Nessa prática, devemos valorizar a apreciação deste texto enquanto produto da atividade humana e compreendermos que ele não pode ser visto de forma isolada, mas de forma integrada com todos os conhecimentos e saberes que lhes são próprios. Pensar que a prática leitora, a partir desse texto, não merece uma seção à parte no LD, mas que ele merece ter seu espaço garantido tanto quanto os demais textos não literários pertencentes a outras esferas discursivas da atividade humana. E se acaso ele não ocupar esse espaço no livro, que não nos intimidemos e nos apropriemos desse texto como espaço interdisciplinar e intercultural.

Referências

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*. N° 5, 2007.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, I. A. S. Sobre o texto literário nas aulas de Língua Espanhola. In: MARIZ, J. P. (org). *O prazer da leitura literária*. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de julho de 2020.

CABRAL de PAIVA, R. S. Texto literario: más allá de la asignatura de literatura, un recurso didáctico para las clases de español en la enseñanza mediana. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol Integração de Cultura, 2009, João Pessoa/PB. *Anais [...]* Campina Grande/PB: REALIZE Editora, 2009. Disponível por meio do link: <<https://drive.google.com/open?id=oBzZ8tmuOypG3UkJ0U05jTXZTdVU>>. Acesso em: 18 de ago. de 2020

CABRAL de PAIVA, R. S. . Texto literário: para além do recurso didático nas aulas de língua. In: VII Colóquio Nacional de Professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, 2010, Pau dos Ferros/RN. *Anais [...]*. Pau dos Ferros/RN, 2010. CD- ROM. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/oBzZ8tmuOypG3VGRfNGZYMllkZ2M/view>>. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

CABRAL de PAIVA, R. S. . O lugar do texto literário em aulas de E/LE. In: I Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (ICNELL) e VII Semana de estudos linguísticos e literários de Pau dos Ferros (VII SELLP), 2010, Pau dos Ferros/RN. *Anais [...]* Pau dos Ferros/RN, 2010a. CD- ROM. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/oBzZ8tmuOypG3VS05QU9PZ0VJcms/view>>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

CABRAL de PAIVA, R. S. . O trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Espanhola: possíveis contribuições bakhtinianas. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 107 a 120, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2835>>. Acesso em: 09 de jan. de 2020.

CABRAL de PAIVA, R. S. . Material literário em aulas de E/LE: reflexões e perspectivas. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, set./dez, p. 158 -168, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/881>>. Acesso em: 09 de jan. 2019.

CABRAL de PAIVA, R. S. O texto literário como mecanismo de

interação em aulas de Língua Espanhola. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação 3, 2015, São Leopoldo/RS. Anais [...]. São Leopoldo/RS, 2015, CD-ROM. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0BzZ8tmuOypG3WjYoa3lKQnBaVEU>>. Acesso em: 07 de jan. de 2019.

CABRAL de PAIVA, R. S.. Crenças dos professores de espanhol sobre o papel do texto literário para o ensino e aprendizagem da língua. In: ALVES, G. C; SILVA, M. B. da.; CABRAL de PAIVA, R. S. (orgs). *Ensino de línguas materna e estrangeira: um espaço para o debate*. Mossoró: Queimabucha, 2015a. E-book. CD-ROM. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0BzZ8tmuOypG3YmJnaFk5MGNPcUk>>. Acesso em: 08 de jan. de 2020.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía joven: espanhol*. São Paulo: Edições SM, 2016.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAS, L.M. A. de.; COSTA, E. G. de. *Sentidos en lengua española*. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016.

MARINS-COSTA, E. G.de.; FREITAS, L. M. A. de. *Sentidos en lengua española* - 1ª edição. São Paulo: Richmond, 2016.

MENDOZA FILLOLA, A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 2002. p.113-166.

MENDOZA FILLOLA, A.. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Aljibe, 2004.

MENDOZA FILLOLA, A. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In *Anuário brasileiro de estudos hispânicos*, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007. Disponível em: < <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21264/19/0>>. Acesso em 07 de maio de 2021.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VARGAS LLOSA, M. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.

VARGAS LLOSA, M.. *Dicionário amoroso da América Latina*. Tradução: Wladir Dunpont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Leitura de microcontos nas aulas remotas de espanhol como língua estrangeira (E/LE)

Edson Luis Rezende Junior

Ariadne Beatriz Ávila

Introdução

Durante a pandemia do COVID-19, escolas de todo o país suspenderam suas aulas presenciais e começaram a atuar de forma remota. Em muitos casos, adotaram-se ferramentas digitais como meio de comunicação entre escola, professores, alunos e seus responsáveis. Nesse ínterim, surgiram algumas dificuldades com relação à entrega e realização de atividades, cumprimento de prazos e criação de momentos de *feedbacks*.

No Estado de São Paulo, contexto deste trabalho, a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC-SP) disponibilizou uma plataforma chamada *Centro de Mídias*, segundo o site da SEDUC consiste numa

plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo¹.

A partir desta plataforma, o estudante da educação básica pode assistir a aulas das disciplinas ofertadas no currículo

¹ Informações disponíveis em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>

transmitidas por dois canais de TV, *youtube* e/ou pelo próprio aplicativo (via *smartphone*), sendo este último com dados de rede patrocinados. No entanto, projetos como os Centros de Estudos de Línguas (CEL) existentes em mais de 180 municípios do Estado acabam não tendo acesso a tal plataforma, uma vez que ofertam o ensino de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês², italiano, mandarim e japonês), que não constam no currículo da educação básica.

Apresentado essas primeiras informações, este relato surge da experiência de ensino de espanhol junto a um CEL no interior do Estado de São Paulo. As ações aqui descritas ocorreram durante o primeiro bimestre letivo de 2021, momento vigente da pandemia do COVID-19, com aulas de forma remota *online*. Nesse contato com os estudantes interessados em aprender espanhol como língua estrangeira (E/LE) surge a necessidade de se trabalhar a motivação dos mesmos para que estes participem do curso no contra-turno das aulas da educação básica. Além disso, sem conhecer presencialmente os estudantes, o professor precisa pensar e elaborar estratégias que o aproxime de sua turma criando um vínculo afetivo com os mesmos. Em outras palavras,

É de suma importância que professores inspirem seus alunos para aprender, pois acredita [- se] que o que melhor motiva o aluno a aprender, continuar a aprender, perseverar e alcançar uma proficiência na língua alvo parece ser uma experiência positiva com o processo de ensino (CITTOLIN, 2003, p. 05).

Pensando nisso, criou-se um projeto de leitura de microcontos com os estudantes do primeiro semestre de espanhol com o objetivo de (a) fomentar a leitura na língua espanhola, (b) apresentar-lhes sons característicos desta língua estrangeira,

² Embora o inglês seja a língua estrangeira ofertada na educação básica, segundo as determinações da Base Nacional Comum Curricular, esta se difere do curso de inglês ofertado nos CELs. Neste contexto há a oferta de um ano de curso voltado especificamente para os estudantes do terceiro ano do ensino médio.

(c) discutir aspectos literários evidenciados nos textos e (d) motivar os estudantes a buscarem informações culturais sobre os escritores abordados. Além desses objetivos, acredita-se que a realização semanal de vídeo-chamadas aproximaria o professor ao grupo e funcionaria como um espaço para conversas, troca de experiências, exposição de dúvidas e lembrete das atividades a serem realizadas.

Ao todo, a turma contava com 27 alunos interessados, porém apenas 21 efetivaram sua inscrição no *classroom*³ - num perfil etário há alunos desde o sétimo ano do ensino fundamental, ensino médio até alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Desse total de inscritos, duas alunas já haviam tido um contato inicial com a língua espanhola no ano anterior, pois haviam começado as aulas no CEL, mas desistiram após um semestre.

Segundo Silva (2013, p. 03) o projeto:

[...] tem se mostrado um grande diferencial aos alunos da rede pública da região [de Assis], pois propicia diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e motivar os alunos a darem continuidade aos estudos na língua estrangeira.

Percebem-se no excerto acima alguns pontos que reforçam a importância do CEL para a formação dos estudantes que participam das aulas de línguas estrangeiras ofertadas e acrescenta-se a eles a possibilidade de ler literatura na língua estudada e conhecer diferentes escritores, histórias e visões de mundo.

Portanto, objetiva-se com este capítulo (I) apresentar o projeto de leitura de microcontos, discutir as ações realizadas

³ Os outros seis alunos foram contatados pela coordenação e pelo professor em diferentes momentos, mas não acessaram ao ambiente virtual utilizado nas aulas. Ressalta-se também que no início do ano letivo a SEDUC-SP disponibilizou um cadastro para os estudantes e os professores que desejassem receber um *chip* de celular com 5 *gigas* mensais de internet a fim de diminuir os problemas de acesso digital.

até o momento e as ações a serem efetivadas posteriormente e (II) incentivar outros professores de E/LE a desenvolverem projetos de leitura em suas aulas. A seguir apresenta-se o referencial teórico sobre o ensino de literatura nas aulas de línguas estrangeiras e as características do gênero escolhido para o projeto.

A literatura e os mic rocontos nas aulas de E/LE

Antes de abordar o projeto de leitura faz-se importante pensar as razões de se trabalhar textos literários e as contribuições que o trabalho com textos autênticos proporcionam às aulas E/LE. Nesse sentido, Muniz e Cavalcante (2009, p. 52) enfatizam que:

[...] o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira proporciona ao professor novas dimensões e caminhos para que o processo de aprendizagem do aluno inclua questões culturais e não apenas gramaticais ou estruturais. Mais ainda, potencializa a formação de um ser humano completo e consciente, na medida em que a literatura colabora com a promoção do auto-conhecimento, da compreensão do comportamento humano e do enriquecimento cultural.

A visão das autoras permite intuir que o trabalho com textos literários rompe com modelos mais tradicionais do ensino de línguas (LEFFA, 2012), principalmente aqueles voltados ao ensino da gramática da língua alvo. Indo um pouco além, o trabalho com texto autêntico permite ao estudante (re)conhecer estruturas sintáticas elaboradas pelos autores e dialogar com seus sentidos, interpretando-as, reinterpretando e comparando-as com sua realidade, pois “a literatura, ao mesmo tempo que possibilita o diálogo com outras culturas, trata também de temas universais capazes de promover a identificação do leitor [...]” (MUNIZ e CAVALCANTE, 2009, p. 52).

Para as autoras, “o envolvimento do aluno com o texto lhe [...] promove um verdadeiro mergulho imaginário naquele mundo fictício em que o leitor se sente parte do que lê” (Idem, 2009, p. 53). Corroborando com essa discussão, Santos (2015, p. 48) enfatiza que o professor de língua estrangeira deve propor atividades literárias “que reconstruam a interação entre o gênero do texto e o conhecimento do mundo do autor e do leitor. Isso implica elaborar atividades que ajudem o aluno em seus ensaios preditivos, antecipatórios, inferenciais e interpretativos”.

Dessa forma, o professor precisa ter seus objetivos claros na hora de escolher um texto, observar as possibilidades de trabalho oferecidas pelo texto, suas lacunas, possíveis inferências a serem realizadas e conexões intertextuais a partir de seu conhecimento de mundo e o de seus estudantes (este último tópico será abordado mais adiante a partir do microconto “El diván de Don Alonso” de Mónica Cazón).

Uma sugestão de trabalho é apresentada por Santos (2015) ao propor que nos níveis iniciais de ensino de uma língua estrangeira sejam escolhidos textos pequenos, como por exemplo, contos, fábulas e pequenas obras teatrais. Para ela, “geralmente, como os níveis iniciais de LE trabalham a descrição, utilizamos textos descritivos cujo conteúdo linguístico abarque, em sua maioria, os tempos do presente e do futuro” (SANTOS, 2015, p. 50).

A experiência aqui relatada teve sua origem a partir da indicação da autora mencionada⁴ e algumas estratégias de leitura foram selecionadas em sua execução, tais como, fazer antecipações sobre o tema a partir do título, realizar uma leitura silenciosa, sanar dúvidas sobre vocabulários, ouvir a narração do microconto em espanhol, ler em grupo e, finalmente, discutir a sua temática.

4 Outra referência para a construção desse projeto de leitura pode ser encontrada em Rezende Jr, 2020.

Assim, concorda-se que “o ensino de literatura a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura, inclusive dos livros clássicos, e pela produção textual” (CARVALHO, 2016, p. 43). Além disso:

Quando avaliamos um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto. Não que obrigatoriamente um microconto com até cento e cinquenta caracteres será melhor do que um de meia página. A maestria está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos (CARVALHO, 2016, p. 43).

Percebe-se que os microcontos possuem os mesmos elementos de outros gêneros textuais e permitem não só analisar a presença de personagens, enredo, estilística da obra, mas também os significados sugeridos. Ou seja, “uma narrativa extremamente concisa não significa falta de conteúdo, leitura e escritura fácil. Por isso, é capaz de estimular a reflexão, a criatividade e fascinar tanto leitores quanto escritores” (Idem, 2016, p. 44).

Carvalho (2016) também faz um alerta em seu trabalho acerca das características dos microcontos para que eles não sejam confundidos com qualquer narrativa curta, tal comparação é importante para o projeto aqui apresentado. Para ela:

Nem toda narrativa brevíssima é um micro conto. A maioria dos autores defende que, para considerar-se um micro conto, um texto deve conter: concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante (Idem, 2016, p. 44).

Por fim, nota-se a necessidade de se enfatizar os elementos

composicionais do gênero microconto e a existência de diferentes facetas a serem discutidas com os estudantes durante as aulas. A obra selecionada para o projeto foi "Antología Iberoamericana de Microcuentos" compilada em 2017 por Homero Carvalho com 82 autores de 17 países.

Carvalho (2017, p. 24), no prólogo de sua antologia, reforça as características dos microcontos ao dizer que "la economía del lenguaje es su principal recurso, que revela la sorpresa o el asombro. Su estructura se parece a la del poema. (...) Narrado en lenguaje poético siempre tiene un final de puñalada". E vai além ao mencionar que:

Aprovecha las leyendas, los mitos, los clásicos de la literatura, del teatro, del cine, la religión, todo le sirve para comprometer al lector en una lectura intertextual, en la que están presentes la parodia, el aforismo, la fábula, la parábola, el epitafio y, por supuesto, el poema. Incluso el título es parte substancial del texto, llegando a redondear la historia contada. En el minicuento no interesa tanto lo que se escribe como lo que no se escribe, importa mucho más lo que se deja de decir, lo que se sugiere, porque allí está el verdadero universo narrativo (CARVALHO, 2017, p. 25 - 26).

Portanto, essas características apresentadas compõem as análises realizadas após a leitura dos microcontos com os estudantes, principalmente, relações intertextuais, a linguagem utilizada, o título e as lacunas deixadas ao leitor. A seguir passa-se a descrição do início do projeto e a análise do primeiro e do quinto encontro realizado.

Início do projeto de leitura de microcontos: proposição

Conforme mencionado anteriormente, assumir uma turma durante o momento de pandemia acarreta em diferentes dificuldades para os professores e para os estudantes. No CEL, aqui abordado, as aulas acontecem toda quarta-feira no período da tarde e os materiais/atividades devem ser enviados via *google*

classroom aos estudantes. Para isso, a escola disponibilizou a cada professor um modelo de roteiro para a elaboração dessas atividades, no qual deve constar o nome do docente, a disciplina, a habilidade, o objeto de conhecimento e as orientações de estudo para os estudantes.

Ademais, organizou-se também um grupo no *whatsapp* para facilitar a comunicação entre o professor e a turma, enviar recados e lembretes das atividades a serem desenvolvidas. Por um lado, a escolha dessa ferramenta é positiva por facilitar o contato entre os sujeitos, otimizar o tempo e possibilitar o envio de imagens, vídeos, áudio e a realização de vídeo-chamadas. Por outro lado, ressalta-se que nem todos os estudantes possuem celular próprio e acabam utilizando o aparelho de um dos responsáveis, o que atrasa o recebimento e a resposta de mensagens enviadas.

A coordenação do CEL também indicou que a primeira postagem fosse um vídeo ou um texto de apresentação do docente e que naquela semana os estudantes fossem motivados a também se apresentarem de forma a romper com a distância geográfica e permitir uma aproximação entre professor e aluno.

Sobre as atividades enviadas, percebeu-se que a primeira atividade enviada pelo professor teve um retorno de 80% dos estudantes, a segunda atividade realizada na terceira semana um retorno de 50% e a terceira atividade, postada na quarta semana do curso, um retorno de 20%. Embora o grupo de *whatsapp* existisse e as mensagens por ali enviadas fossem visualizadas por todos os integrantes, não se obtinha respostas dos alunos, a não ser, mensagens com dúvidas e/ou explicações sobre dificuldade de acesso à internet.

A partir disso, em conversa com a coordenação foi acordado que, além das atividades enviadas via *google classroom*, se realizaria uma videochamada via *google meeting* para a leitura de um ou dois microcontos por semana. Cada videochamada duraria trinta minutos, ocorreria na quarta feira à tarde e seriam

gravadas para serem postadas no *youtube* posteriormente. Além disso, criou-se um perfil na rede social *instagram* (após consulta sobre o uso desta rede social pelos estudantes) e a cada semana seria postada uma imagem com um trecho do texto lido para que os estudantes pudessem compartilhar com amigos, familiares e/ou lerem outra vez o microconto. A seguir, passa-se a análise do primeiro e do quinto encontro.

1º encontro

A primeira videochamada contou com dez estudantes e todos pareciam animados e curiosos para saber como funcionaria esse momento. O microconto escolhido para a leitura foi "*Halloween*" de Alejandro Bentivoglio, escritor argentino. A escolha ocorreu devido ao final impactante do texto, a possibilidade de discussão em sala sobre a temática de festa e o poder imagético expresso pelo autor.

Halloween

Otra vez la decoración. Todos los años lo mismo. El niño aún no ha crecido del todo y sigue disfrutando cada Halloween como si fuera el primero. Los padres están cansados luego de sus días laborales, pero no pueden evitar complacerlo.

Es solo una noche al año. Así que antes de que empiecen los festejos, papá calabaza, se acerca a su hijo calabaza, y juntos retiran las tripas del humano que decorará su pequeña casa de hortalizas, con una vela ensangrentada y que arderá toda la noche.

Observam-se no microconto as características do gênero conto, como a presença de personagens, a família abóbora, porém sem dar detalhes dos mesmos, uma vez que não se sabe a idade, nome ou qualquer informação do pai e do filho. Há também, uma data específica do ano, noite de *halloween*, apresentação do contexto, os pais cansados do dia de trabalho que atendem ao

desejo do filho de decorar a casa e um final sombrio, para o leitor por ser este um ser humano, onde as abóboras retiram as tripas de um ser humano para colocar uma vela ensanguentada em seu interior e deixá-lo de enfeite na porta de sua casa.

Este final pressupõe um conhecimento do estudante sobre a festa de *halloween* cujo tema pode ser discutido em sala de aula e ampliado a partir do que eles acharam dessa mudança de papéis, entre ser humano e abóbora, e quais suas impressões sobre o texto. Dessa forma, abre-se espaço para as experiências do leitor e para alguns questionamentos, como por exemplo, que outros enfeites foram montados? O que eles davam para quem ia até sua casa? Quem iria à casa deles?

Na aula realizada, os estudantes ouviram uma leitura do professor, depois identificaram as palavras que conheciam e/ou intuíram a partir do contexto do microconto. Para eles, a imagem de um ser humano com uma vela ensanguentada em seu interior como decoração parecia aterrorizante e concordaram que o final do texto era inesperado e surpreendente. Além disso, aproveitou-se o momento para discutir se eles comemoravam tal festa, quais festas aproximavam-se do *halloween* na cultura brasileira e quais festas na cultura hispânica também possuíam esse tom de terror. De forma que foi possível aproximar a cultura do "outro" com a cultura e realidade dos estudantes de língua espanhola (RAJAGOPALAN, 2003).

Portanto, ainda que o professor pudesse ampliar o trabalho realizado com atividades sobre festas típicas, vocabulário de alimentos e família optou-se por uma discussão temática a partir do que fora apresentado pelo autor de forma que o trabalho de leitura literária não fosse associado à realização de atividades "apenas" escritas.

Porém, poder-se-ia abordar também, algumas escolhas feitas pelo autor, como por exemplo, o sentido de "*outra vez*" (outra vez) que conota que esta cena já tenha ocorrido antes, "*todos los*

años" (todos os anos) que reforça o sentido de frequência, "crecido del todo" (crescido por completo) que caracteriza ao filho, mas não dá detalhes dele e a ideia de que os pais sempre "complacen" (satisfazem) aos filhos.

5º Encontro

No quinto encontro, o número de estudantes participantes se manteve e foi lido o microconto "El diván de don Alonso", de Mónica Cazón. Sua escolha se deu em função da intertextualidade explícita a obra de Miguel de Cervantes, Dom Quixote, como se pode observar a seguir:

El diván de don Alonso

Sentado a la sombra de los árboles, Alonso se sosiega. Hace demasiado tiempo que académicos, críticos y escritores, opinan sobre la vida de Don Quijote de la Mancha. Sin embargo él, aunque mudo y expectante, sigue allí, atento al universo que lo observa. Pero ya no desea agregar una palabra más a tan vapuleada existencia.

Sabe bien que no hace falta su historia para contribuir a la locura del mundo.

Observa-se que o título do microconto já traz o nome do personagem de Cervantes e o coloca num lugar específico, "o divã", que é utilizado, em muitos casos, em consultórios psicológicos para refletir sobre a vida. Logo, a autora, desde o título, apresenta o tom que dará para seu texto, ou seja, serão reflexões de um personagem que é visto como "louco" por suas aventuras de cavalaria.

O microconto é contado por um narrador que inicia o texto apresentando o único personagem, Alonso, ou Dom Quixote, e o contexto da narração, após a publicação da obra de Miguel de

Cervantes e das opiniões de acadêmicos, críticos e escritores. Na aula, realizada a leitura e sanadas as dúvidas de vocabulário, os estudantes foram questionados sobre o conhecimento que tinham acerca da obra "Don Quijote de la Mancha", de Miguel de Cervantes, que deu vida ao personagem Dom Quixote, e apenas dois sabiam algo sobre essa figura literária.

O próximo passo foi realizar uma busca *online* de imagens de Dom Quixote e discutir com o grupo como eles achavam que tal personagem seria. Surgiram comentários sobre a roupa, sobre sua aparência cansada, uma expressão de loucura, curiosidade sobre o porquê ele enfrentava moinhos e, também, sobre o homem gordo montado em um burro que o acompanhava, Sancho.

Após as primeiras impressões, a partir da leitura de imagens, leu-se um resumo da obra e indicou-se o visionamento de um desenho animado sobre Dom Quixote. Disponibilizou-se também aos estudantes a história em quadrinhos escrita por Monteiro Lobato sobre este personagem, "Monteiro Lobato em Quadrinhos - Dom Quixote das crianças".

Além desse trabalho intertextual realizado, numa segunda leitura do microconto alguns levantamentos foram realizados, tais como, o que ele acrescentaria hoje a sua história? O que ele considera como "loucura do mundo"? Entre as perguntas foram surgindo novas versões do microconto e outros finais foram sendo criados pelos estudantes. Portanto, o professor cria situações-problemas e estimula que o estudante crie novas realidades, em um ato de descentralização do poder docente. (ÁVILA *et al.*, 2020).

Por fim, foi proposto que cada estudante fizesse um desenho desse personagem como forma de mostrar qual cena lhe pareceu mais interessante, já que o desenho " [...] de um modo mais individual, estimula a imaginação, a reflexão e a apreciação artística" (IDEM, 2020, p. 48).

Considerações finais (e ações futuras)

Neste trabalho apresentou-se uma proposta de trabalho com microcontos nas aulas de E/LE como um recurso motivacional para a participação dos estudantes nas aulas. Descreveram-se também dois encontros realizados, as justificativas das escolhas dos microcontos e as ações realizadas pelo professor.

No que tange à participação dos alunos, ao final do primeiro bimestre observou-se um aumento das interações no grupo do *whatsapp* e uma maior entrega das atividades após o início das vídeo-chamadas. Portanto, conclui-se que a criação deste espaço para que os alunos pudessem conversar, ler um microconto, sem a pressão de serem avaliados ou realizar uma atividade valendo nota contribuiu com o interesse dos alunos.

Por um lado, reforça-se, com este relato, a necessidade de se trabalhar a literatura desde o primeiro contato do aluno com a língua estrangeira numa concepção que não a considere um pretexto para o ensino de tópicos gramaticais. Por outro lado, para os próximos bimestres, espera-se que os estudantes: realizem pesquisas sobre as biografias dos autores, pratiquem a leitura em espanhol, reescrevam o final de alguns microcontos, criem seu microconto e utilizem o *instagram* como meio de divulgar seus trabalhos e conhecer novos escritores.

Além disso, a experiência também enfatizou a necessidade de se criar ambientes virtuais de aproximação dos estudantes e, principalmente, espaços que lhes permitam conversar, expressar suas opiniões e dúvidas de modo que estes sintam-se ouvidos e motivados para seguir aprendendo uma nova língua estrangeira.

Referências

ÁVILA, Ariadne B.; MENEZES, Erika G. R. D.; COSTA, Fernando R. D.; LISBOA, Jéssica M.; RIBEIRO, João Ricardo V. S.; PANDOLFI, Maira A.; SIMIÃO, Sarah G.; CUMIAN, Victoria D. M. Q.; RONCONE, Victória Maria D. F. D. Interfaces da cultura Ibero-Americana: Experiências didáticas no âmbito de um projeto de extensão. In: Múltiplos olhares sobre internacionalização em letras espanhol e ciências sociais (Brasil-Argentina) : pesquisa, ensino e extensão. 1ªed. Curitiba: *Dialética e Realidade*, v. I, p. 37-56, 2020.

CARVALHO, Damiana M. de; Leitura e reflexão: a riqueza dos microcontos. In: *Caderno de minicursos do II Congresso internacional de linguística e filologia e XX Congresso nacional de linguística e filologia*. Rio de Janeiro, vol. XX, número 03, p. 40 – 60, 2016.

CARVALHO, Homero. *Antología Iberoamericana de microcuento*. Editora Torre de Papel, Santa Cruz de la Sierra – Bolívia, 2017.

CITTOLIN, Simone. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a Teoria de Krashen e a hipótese do Filtro Afetivo. *Revista de Letras do Dacex*, on-line, v. 6, p. 01 – 08, 2003.

LEFFA, Vilson. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista de Estudos da Linguagem, vol. 20, número 02, p. 389 – 411, 2012.

LOBATO, Monteiro. *Monteiro Lobato em Quadrinhos - Dom Quixote das crianças*. Editora Globinho; 2ª edição, 2007.

MUNIZ, Camila D; CAVALCANTE, Ilane F; *O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira*. Revista Holos, ano 25, vol. 04, p. 48 – 56, 2009.

RAJAGOPALAN, K. A identidade linguística em um mundo globalizado. In: *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 57-63, 2003.

REZENDE JR, Edson L; *Ensino de espanhol como língua estrangeira: experiências de um projeto voluntário*. Revista Discentis, UNEB, vol. 08, número 01, p. 74 – 88, 2020.

SANTOS, Ana C. dos; *A literatura no ensino de línguas estrangeiras*. Revista Línguas e Ensino, UFRJ, vol. 01, número 01, p. 40 – 58, 2015.

SILVA, Bruna A. da; *O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP*. Revista Tecnologias na Educação, ano 05, número 09, p. 01 – 14, 2013.

Letramento literário: o uso da literatura como estratégia didática para o ensino da língua espanhola

Leila Leite Santana

Maria Iara Ferreira de Amorim

Marta Jussara Frutuoso da Silva

Introdução

Um dos principais desafios enquanto educador é conseguir criar um contato fiel dos alunos com o texto literário. Então, à medida que este é abordado, o educador precisa trabalhar muito com a motivação interior do aluno, para conseguir prender a atenção e tentar fazer com que os educandos despertem para o prazer literário, o hábito de leitura.

O estímulo à leitura é muito importante na vida de todo ser humano, pois necessitamos dela todos os dias. Estamos em contato com a linguagem escrita sempre, e estimular a experiência da leitura literária no contexto educacional é um processo totalmente desafiador, principalmente nas últimas décadas em que outros gêneros e suportes estão ganhando cada vez mais interesse. Dessa forma, exigem-se inúmeras estratégias para que a leitura seja compreendida, contemplada e vivenciada pelos alunos, tornando-se uma prática que auxilia na formação de várias competências, como por exemplo: a interpretação das linguagens, a criticidade e por fim, a literariedade.

No tocante ao contexto escolar, trabalhar com e sobre a literatura necessita de uma sistematização concreta, contando

com a formação e a habilidade do leitor que terá um contato direto com o texto enquanto expressão de arte, ao passo que podemos entender que a leitura literária será prática e um possível objeto de reflexão social.

Segundo Antonio Candido (1995, p.175), "ela [a leitura literária] atua em grande parte no subconsciente e inconsciente". É assim que o aluno pode chegar a desenvolver o gosto, o prazer pela leitura, pela literatura. Para que esse processo ocorra, levamos em consideração a teoria da linguagem, intitulada como a concepção interacionista, onde a aprendizagem é concebida como um fenômeno que se realiza na interação com o outro.

Segundo Duran (2009, p. 4), a concepção interacionista da linguagem é que a mesma;

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura.

Assim, neste processo, o professor deve ser o agente mediador desse prazer, pois acreditamos que o papel do educador está para além do ensino estrutural, mas ultrapassa fronteiras para que o processo de ensino aprendizagem ocorra no aluno.

De acordo com Cosson (2011, p. 23): "[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza". Ou seja, a literatura precisa deixar de ser vista como sacralizada e passe a ser mostrada de uma maneira mais humanizada.

Trabalhar com literatura é um grande desafio, pois a visão tradicional adotada pelas escolas ao longo do tempo construiu em torno da Literatura a imagem de que está se resume a um histórico de estilos de época. Por isso, o desafio maior do professor de literatura é conseguir desmistificar esses mitos já internalizados pelos alunos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar o uso da literatura como estratégia didática nas aulas de língua espanhola. Na oportunidade, serão mostradas duas estratégias onde a literatura foi utilizada como recurso didático para o ensino de língua espanhola, a obra o “El Lazarillo de Tormes” e “Dom Quixote”.

Pressupostos teóricos

Apresentamos, nesse tópico, a discussão da base teórica. Iremos discutir sobre o que é o letramento literário; mostrar, a partir da perspectiva de Cosson (2011), sobre o letramento literário, as sequências que foram realizadas; apresentar o resumo das obras trabalhadas; bem como descrever o passo a passo dessa estratégia didática utilizada para o ensino da Língua Espanhola, cujo objetivo foi despertar nos alunos o prazer pela literatura, pensando na perspectiva da formação do leitor.

A literatura tem um papel de grande relevância dentro da sociedade e na construção leitora do ser humano, pois é por meio da leitura que o indivíduo obtém contato com inúmeras situações que pode ser transposto para o cenário real, ou seja, para o seu cotidiano, criando com isso identificação de problemas sociais, por exemplo, e tendo a oportunidade de denunciar.

Como aportes teóricos utilizamos os textos de Soares (2004), Cosson (2011), Candido (1995), com o objetivo de debater a aquisição do letramento literário, entender e compreender a proposta sobre uma sequência didática inserida dentro do universo da literatura, buscando lançar um olhar sobre o ensino de literatura em sala de aula.

Letramento Literário

Falar sobre letramento no Brasil é mencionar sobre algo que ocorreu recentemente. Segundo Magda Soares (2004), a palavra letramento, assim como o seu conceito, foram inseridos na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há quase duas décadas.

Com o seu surgimento, houve a necessidade de nomear e de configurar os comportamentos e as práticas sociais na área da leitura como também da escrita, para que ultrapassassem dessa forma o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

De acordo com Soares (2004, p. 72), o letramento é “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Assim, podemos perceber que o processo de letramento não é exclusivamente pessoal, mas sim de uma prática que é totalmente social. Como é uma prática social, o ser humano pode possuir as competências e capacidades necessárias para a leitura de um bilhete, mas pode não ter desenvolvido as competências e capacidades para ler, por exemplo, uma notícia: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, pp. 48-49).

Em nossa sociedade, o ato de ler se configura como fundamental, pois tudo o que somos e aquilo que fazemos e o que compartilhamos precisa necessariamente da escrita, seja ela verbal ou não-verbal.

Desde que nascemos precisamos da escrita, pois recebemos um nome junto a um registro que precisa ser escrito, e quando morremos não é diferente. Desde que nascemos a leitura é necessária em nossa vida, assim como para a nossa construção como seres identitários.

Em se tratando do ambiente de sala de aula, segundo Cosson (2011), os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua. O que é adotado ainda por muitas escolas e professores que consideram mais importante o conhecimento dos períodos literários, seus principais autores e biografia, esquecendo-se que o ensino de literatura está para além de sua estruturação e que é importante que ocorra o letramento literário.

O letramento literário difere dos demais exemplos de letramento, é um letramento singular, pois, a literatura está em um lugar único levando como base a linguagem, ou seja, o que compete à literatura, de acordo com Cosson (2011, p. 17) “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

O letramento realizado a partir dos textos literários possibilita uma forma privilegiada de poder inserir dentro do universo da escrita, aquilo que orienta o domínio da palavra tendo como pressuposto, ela mesma.

Para a concretização do letramento literário, o mesmo necessita do ambiente escolar, ou seja, precisa de todo um aparato, um processo educativo que seja específico, que meramente a leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar.

Assim, sabendo dessa singularidade que envolve o letramento literário, Paulino e Cosson (2011, p. 67) definem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Sendo assim, é necessário perceber que o letramento literário se configura como sendo bem mais do que uma simples habilidade previamente já pronta e acabada para ler os textos literários, pois necessita de uma atualização que seja permanente do leitor em relação ao universo literário.

O prazer pela literatura se ancora, sobretudo, na recepção do texto literário, ou seja, na forma como o texto literário é apresentado ao leitor, com isso teremos ou não uma aceitação positiva por parte dos alunos. Por isso, há muitos estudantes que não demonstram o gosto pelo universo literário, dentre tantas possibilidades, a forma como a obra é abordada, configura-se como sendo uma delas. No tópico seguinte mostraremos como trabalhar o texto literário, a partir dos estudos de Cosson (2011) sobre letramento literário.

Sequência Didática de Cosson

Cosson (2011) defende a presença do texto literário sobre dois eixos: pelo eixo teórico e pelo eixo prático que fazem parte da metodologia para o ensino de literatura. O autor propõe duas metodologias: a denominada "Sequência Básica", que é direcionada às séries do ensino fundamental; e a "Sequência Expandida", que é voltada para as três séries que compõem o ensino médio.

A sequência básica de Cosson (2011) é apresentada em quatro etapas: a motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo Cosson (2011, p.30) reforça que:

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

A primeira etapa da sequência é denominada de *motivação*, onde aborda a preparação do aluno para que ele possa adentrar no texto. Geralmente, para toda apresentação inicial de algum

texto, recorre-se à ludicidade para unir a temática com relação ao que será abordada no texto que será lido, já com a proposta de instigar a presente leitura. Será através desse primeiro contato que os alunos serão conquistados pela obra ou não.

Na segunda etapa, intitulada como *introdução*, é realizada uma breve apresentação do autor e da obra. Aqui o professor, que se torna mediador, pode verificar o conhecimento prévio dos alunos, instigá-los sobre como imaginam ser o enredo, sobre o que se trata a história, utilizando os aspectos do contexto social da obra, tentando a todo o momento estimular o interesse e prazer pela mesma.

A terceira etapa é composta pela *leitura do texto*, que precisa ser acompanhada e orientada pelo professor. Durante a leitura pode ocorrer interrupção para tirar as dúvidas ou até mesmo dizer se já viu algum fato parecido ou já viveu algo semelhante, ou seja, é trazer a tona as vivências de cada um dos alunos, unido ao texto literário para que assim possam perceber que a literatura está a todo e qualquer momento em nossa vida.

A última etapa é intitulada como *interpretação* e esta ocorre em dois momentos para Cosson, um interior e outro exterior. No momento interior entendemos como a decifração, é chamada de "encontro do leitor com a obra". Já o momento exterior é a "materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (Cosson, 2011, p. 65).

Resumo das obras

Nesta seção, apresentaremos um breve resumo das obras trabalhadas pelas autoras, em que primeiro, falaremos sobre a obra de Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha* e depois seguiremos para *El Lazarillo de Tormes*.

Don Quijote de la Mancha

Don Quijote de la Mancha foi publicado a primeira vez em Madrid, em 1605, com o título de *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. O livro está dividido em duas partes: na primeira, em um total de 52 capítulos, temos a primeira e segunda saída de *Don Quijote*; e a segunda, com 74 capítulos, narra a terceira saída.

Cervantes relata as aventuras de Alonso Quijano, que decide que é um cavaleiro, após fazer leituras em tantos livros de cavalarias e que o personagem principal levava sempre na mente, sua amada Dulcinea de Teboso, sendo esse sentimento, um amor que idealizado unicamente por ele, sendo ela a razão que faz com que ele se sinta um verdadeiro cavaleiro que anda desbravando o mundo, porque ele acreditava que assim ganharia o amor dela.

Na primeira saída, temos os primeiros oito capítulos da primeira parte do livro. É quando começa a história de cavaleiro, levando seu cavalo Rocinante e, assim, foge de sua realidade, permitindo que sua imaginação o guie pelos caminhos, chegando a confundir uma venda com um castelo e sua sobrinha acreditava que os livros que ele lia sobre cavalaria era o motivo de sua loucura. Ainda nessa primeira parte, Alonso Quijano escolheu Sancho Panza como seu fiel escudeiro.

A segunda saída é contada nos outros capítulos que restam da primeira parte da obra, mostrando Sancho Panza ao seu lado durante as aventuras, é justamente nesse momento que conhecemos os moinhos de ventos que Dom Quixote confunde com gigantes e parte em busca de lutar contra eles.

A terceira saída é toda a segunda parte da obra. É nesse ponto que Sansón Carrasco fica encarregado de convencer Alonso Quijano a deixar suas aventuras de cavaleiro e voltar para casa junto com seu amigo fiel Sancho Panza. Quando ele volta para sua terra, já chega doente e pedindo desculpa por tudo que

causou aos demais e fazendo seu testamento para poder morrer em paz.

El Lazarillo de Tormes

A obra *El Lazarillo de Tormes* foi escrita durante o século XVI na Espanha, e narra a história da personagem Lázaro, uma criança nascida em um berço de enormes transformações ocorridas socialmente, um fator que desencadeou inúmeras peripécias realizadas por Lázaro no desenrolar da trama para a sua própria sobrevivência.

O pequeno Lázaro passa sua vida por 6 anos, e em cada um deles, é perceptível que a criança assimila algo que lhe serve para se manter vivo. É uma criança doada pela mãe, com o argumento que não conseguirá mantê-lo vivo, entregando-o ao seu primeiro amo, um cego, assim começa a saga de Lázaro de Tormes.

A vida de Lázaro passa ser para servir a este amo. Com ele, Lázaro passa a viver e aprender muitas coisas, dentre as quais, ser esperto e trapaceador. Lázaro, antes de ter como o seu segundo amo, o clérigo, desconta um pouco de toda a maldade e de tudo o que viveu nas mãos do cego, fazendo com que ele pule e acabe indo de encontro a um poste.

A vida de Lázaro com o segundo amo, não muda muito, continua servindo, e não ganha nem o que comer, já que seu amo guarda os pães em uma arca e anda sempre com a chave, impossibilitando assim que Lázaro pudesse comer. Mas como o cego havia sido um ótimo professor de espertezas e trapagens, Lázaro inicia as tentativas de conseguir pães para comer, e assim fica sendo a vida de Lázaro com o seu segundo amo, a tentativa de comer para sobreviver.

O terceiro amo de Lázaro é quem o encontra e ele quer ser muito bem-visto na sociedade, durante o tempo que passa com

este amo, Lázaro é quem lhe traz comida. O quarto amo é um frade; o quinto é um buleiro, com quem passa 4 mese; , e o sexto amo é um pintor. Após este, Lázaro começa a se endireitar na vida, é com ele com quem Lázaro consegue comprar sua primeira roupa, mesmo que usada.

Depois de ter uma vida inteira servindo a outras pessoas, Lázaro agora passa a se manter por si só e chega até a se casar. Muitos falam da dignidade de sua mulher, mas Lázaro não acredita em nada do que dizem e continua a viver com ela no conforto. Assim, é narrada a vida de Lázaro, que para sobreviver desde pequeno, luta contra as adversidades que a vida lhe impõe, utilizando das trapaças e espertezas frente um contexto social totalmente cheio de massacres, físicos e de alma.

Portanto, com o resumo das duas obras literárias apresentadas, iremos mostrar os procedimentos de como abordamos essas obras em uma perspectiva didática através do nosso relato de experiência que iremos tratar no próximo tópico.

Relato de Experiência

Nesta seção vamos detalhar sobre as estratégias realizadas pelas presentes autoras em contextos distintos, pois uma das propostas foi realizada em sala de aula, com o público do Ensino Médio na disciplina de Português e a outra foi um seminário de uma disciplina de Literatura Espanhola II na universidade.

Experiência com *Don Quijote de la Mancha*

A proposta para trabalhar com a obra *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, surgiu a partir da disciplina de Literatura Espanhola II, já que estávamos tratando sobre a transição do Renascimento para o Barroco. Assim, a professora

da disciplina pediu que montássemos um minicurso¹ sobre o livro de Cervantes.

O minicurso² teve o título de *Dom Quixote e a sociedade: uma experiência de representatividade*, que foi dividido em quatro momentos, no primeiro momento abordamos a literatura da época, justamente um levantamento histórico sobre o fim do Renascimento e o início do Barroco.

Na segunda, falamos sobre a biografia de Miguel de Cervantes, ressaltando marcos importantes de sua vida, depois seguimos para a terceira, que foi o resumo breve da obra para que os participantes do minicurso pudessem saber um pouco da história, comentamos sobre o título original que era *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, e como estava dividido o livro, mostrando que tinha a primeira e a segunda parte.

Já na quarta e última parte do minicurso, tratamos sobre representatividade de Dom Quixote, trazendo assuntos como temas que foram abordados na obra, como a literatura, a sociedade do século XVI, o amor, a liberdade, a amizade, bem como, o uso de gírias que o personagem, Sancho Panza, sempre usava e tratamos também, sobre as características dos personagens principais e secundários. Buscamos tratar não somente sobre a competência cultural através de temas gerais, como também a competência lexical.

Para finalizarmos o minicurso, falamos sobre a influência que a obra *Don Quijote de La Mancha* teve nos diversos tipos de artes, mostramos exemplos da pintura, com um quadro de Salvador Dalí que pintou sua própria versão sobre a história de *Don Quijote*, falamos sobre a música *Dom Quixote* de Engenheiros do Havaí, e as inspirações para as cinematografias,

¹ Vale salientar que a presente proposta foi realizada no primeiro semestre em que fizemos a transição do ensino presencial para o ensino remoto, uma vez que estávamos em um contexto de pandemia e necessitaríamos fazer o distanciamento social.

² O minicurso foi elaborado e aplicado para ser utilizado no Ensino Médio, mas com algumas adaptações, ele pode ser abordado também no Ensino Fundamental.

com adaptações da obra para as telas do cinema. Ou seja, trabalhamos a intertextualidade a partir do texto literário abordado.

Experiência com a obra *El Lazarillo de Tormes*

A proposta para se trabalhar com a obra *El lazarillo de Tormes* nasce em uma sala de aula do Ensino Médio, na cidade de Severiano Melo/RN, como estratégia para o letramento literário no ensino de Língua Espanhola.

Segundo Cosson (2011), as atividades de motivação podem garantir ou não o sucesso do encontro entre leitores e texto literário. Sendo assim, é necessário mencionar que, nesta primeira etapa, o papel do professor é de ser mediador e facilitador para que a forma como a obra chegue aos alunos possa encantar e os mesmos serem conquistados pelo enredo e assim se dediquem a leitura e conseqüentemente a apresentação final, assim como aos conhecimentos que a obra tem a passar.

Então, o primeiro passo foi apresentar a obra aos alunos, já que todos foram situados sobre a realidade e contexto em que a obra foi escrita. Depois que os alunos leram a obra, o texto foi fragmentado e os fragmentos foram lidos em sala, foi debatido sobre pontos estruturais, porém foi muito mais focado para a vida da principal personagem, tentando mostrar a todo o momento que a realidade dele estava e está próxima a nossa, fazendo com que a criticidade dos alunos viesse à tona e eles pudessem assim identificar que o Lázaro era uma pessoa sem condições de vida, pois passa o enredo inteiro valendo-se de trapaças para sobreviver. É o que Cosson (2020) aponta no paradigma da formação do leitor como proximidade do texto com o aluno. O autor diz que “Essa proximidade pode se referir a gosto, realidade, contexto, vivência, capacidade cognitiva... qualquer ponto que o aluno encontra em relação ao texto literário” (2020, p. 147).

Na segunda etapa da sequência, que é a introdução, é importante deixar bem claro que a forma encontrada para uma maior concentração foi como o tema foi abordado. O professor é responsável e tem a missão de apresentar o autor de forma criativa e prática para que haja o envolvimento, reflexão, criticidade e posteriormente a participação dos alunos na apresentação da obra, por exemplo.

Para estimular, o espaço foi criado semelhante ao do enredo da obra, e em um primeiro momento foi apresentado autor, obra, contexto, narrativa, espaço, foco narrativo, as personagens e depois os próprios alunos foram as personagens dando corpo e voz dentro da narrativa.

Os alunos adentraram neste universo fantástico que somente a literatura pode e proporciona para quem dela busca. Cosson (2011, p. 62) menciona que o professor, a partir desta atividade, deve acompanhar a leitura, sem confundir, porém, com policiamento, segundo o autor, convidando os alunos a apresentar o resultado das leituras durante os "intervalos", período que eles leem fora da sala de aula.

Na terceira etapa, depois da leitura em sala buscando conhecer o enredo, foram distribuídas as falas dos personagens aos alunos, não somente com o objetivo de identificar os elementos da narrativa, mas também fazer com que os alunos se tornassem os próprios personagens do enredo. Utilizando os recursos do cotidiano e as condições de vida de cada um deles.

E na última etapa, percebemos que o objetivo do início da leitura da obra foi alcançado. Proporcionando aos alunos uma reflexão e criticidade sobre os temas que a obra retrata, objetivando a compreensão de que a presente obra apresenta elementos que constroem e possibilitam refletir sobre os problemas sociais que levaram a personagem, a realizar as trapaças, não por ser alguém ruim e sim como forma de sobrevivência ao meio social que estava inserido, enfocando assim na vivência e em todas as dificuldades para sobreviver.

Por fim, depois de seguidos todos os passos da sequência expandida proposta por Cosson (2011) em sala de aula, pudemos identificar que por parte dos alunos, foi criado um vínculo ainda mais forte com a leitura, porque a cada aula, a cada ensaio, eles tinham anseio de mais, e que podiam melhorar, e para a culminância, os alunos apresentaram a peça para toda a escola no intervalo cultural que a presente instituição de ensino realizava semanalmente.

Em face dos relatos aqui apresentados, em vistas das novas dimensões estéticas tomadas pelo texto literário, o objetivo de trabalhar ancorados na perspectiva do letramento literário, percebemos que a formação do leitor está relacionado a uma atitude do professor: verificar as implicações que a recepção de um texto literário em aulas de espanhol como língua estrangeira, com o intuito de respaldar sua análise e discussão em conjunto com os discentes. Portanto, a interação autor-texto-leitor compõe a tríade importante para que o entendimento aconteça de maneira adequada e para que ocorra a formação do leitor.

Considerações finais

Para uma sociedade a prática da leitura é fundamental, visto que em nossas atividades corriqueiras e em qualquer ação que possamos realizar, a leitura está presente para que consigamos nos comunicar com o outro e entender o que o outro quer nos dizer também.

Estimular o letramento literário está para além da simples decodificação textual, é trabalhar a identificação de um itinerário, é ser um elemento transformador na vivência dos alunos, é provocar uma reflexão e assim potencializar a criticidade dos alunos tendo como base a obra literária.

Com o ensino como está posto, com a desvalorização crescente do papel e da função do professor, onde muito se cobra, mas poucas são as condições dadas para que o professor realize suas atividades com eficiência, ser educador é desafiar os dogmas que existem e ser antes de tudo um facilitador de ensinamentos de vida para os alunos.

Assim, esta prática resulta numa alternativa eficiente, de mediar a leitura e permitir aos leitores em formação que ultrapasse a decodificação do texto, e se voltem para o conteúdo da obra, sendo dessa forma capazes de expandir os sentidos e os conhecimentos acerca do conteúdo da obra, estando aptos a expandir os sentidos do texto literário. A presença do texto literário defendido por Cosson sobre dois eixos: sequência básica e expandida colabora não somente com a formação do leitor, mas também com a formação do leitor literário.

Desse modo, a prática do letramento literário defendido por Cosson foi posta em realização pensando no aluno que está preso no sistema de mera estruturação do texto literário, quando o texto nos apresenta muito mais que estrutura, nos move e leva a um mundo fantástico de viagens e conhecimentos, abre-se um leque muito maior de ensinamentos quando o professor pensa em como ensinar o universo literário para seus alunos, quando se preocupa e sabe que a realidade é individual e passível de mudanças e transformações durante o processo de aquisição da linguagem e escrita do indivíduo.

Referências

- ANÓNIMO. *Lazarillo de Tormes*. Edición y prólogo de Francisco Rico. 14oed, Madrid: Cátedra 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9ª.ed. – Rio de Janeiro – Ed. Ouro sobre Azul. 2006.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote de la mancha*. Editorial Verbum, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DURAN, Guilherme Rocha. *As concepções de leitura e a produção do sentido no texto*. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – Jul./Dez. De 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2^o. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Competência leitora em espanhol como língua adicional: uma abordagem à luz da complexidade

Rosyanne Louise Autran Lourenço

Introdução

Os estudos sobre leitura possuem uma marcada tradição na literatura (CARRELL, 1990; CHARTIER, 1997; LEFFA, 1999, 2016; GRABE, 1991; KLEIMAN, 2004; MARTINS, 2017; PIETRARÓIA, 1997; SOLÉ, 2012; ZAINAL, 2003), consistindo em objeto de análise de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a da Linguística Aplicada (ALDERSON, 2000; CRUZ; ESCUDERO, 2012; COSCARELLI; NOVAIS, 2010, FRANCO, 2011), sobretudo no âmbito da Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin) (ALMEIDA FILHO, 2021)¹, seja ela em língua materna (LM) e/ou em língua adicional (LA)², área na qual se insere a investigação que aqui apresento.

Do mesmo modo, sabe-se que a leitura se constitui como fenômeno comunicativo, dinâmico e complexo e que as abordagens epistêmico-metodológicas utilizadas no ensino de explicá-lo ainda encontram muitos desafios na elucidação mais contundente dos diversos e múltiplos matizes que caracterizam o seu processamento (ALDERSON, 2000; FRANCO, 2011; LEFFA, 1999, 2016; PAIVA, 2016; PAIVA; NASCIMENTO, 2006).

1 Segundo o autor (2021, p. 29), essa área abrange a "operação de quatro materialidades: os planos de cursos, materiais, aulas e a avaliação, nessa ordem, visando à aquisição de uma competência comunicativa que inclui a nova cultura e os processos formativos dos agentes (aprendizes, professores e terceiros)".

2 Neste texto, a noção de língua adicional (LA) contempla as de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE).

Diante do exposto, apresento, neste texto, os resultados de pesquisa que apontam, sob a ótica da complexidade, a conformação e o padrão de comportamento da competência leitora fractalizada (CLeF) (LOURENÇO, 2018) de uma professora em formação inicial, no curso de Letras Espanhol, de uma universidade pública situada na Região Centro-Oeste do Brasil. Para tanto, caracterizo os subsistemas constitutivos dessa competência, entendida como um sistema adaptativo complexo (SAC), e analiso suas interações, delineando a emergência do seu comportamento ao longo da leitura de um texto multimodal na língua-alvo (L-alvo) em questão.

A relevância deste estudo justifica-se em função da evidência, no estado da arte relativo à ontogênese desse construto, de distintas conceituações em contextos de LM e de LA, sugerindo noções como: (a) compreensão/interpretação textual; (b) herança genética do homem, traduzida tanto por uma capacidade quanto por uma habilidade, que podem ser inatas e/ou adquiridas ao longo da vida, e (c) conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que traduzem um saber fazer autônomo do leitor no exercício do ato de ler (PÉREZ, 2014; SOLÉ, 2012; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004).

No desenvolvimento deste estudo apoio-me, teoricamente, em princípios da complexidade referentes aos estudos de fenômenos linguísticos (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), no modelo complexo de leitura (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011) e na conceituação e caracterização da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2013, 2015; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) à luz da abordagem complexa (CANTERO, 2008).

A investigação se caracteriza por sua natureza qualitativa, naturalista e de cunho etnográfico (CHIZOTTI, 2006; LAVILLE;

DIONNE, 1999; MOITA LOPES, 1994) e contou com dados gerados por meio de quatro instrumentos: observação participante (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; KAWULICH, 2005); notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006); entrevista semiestruturada audiogravada (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006) e protocolos verbais concomitantes e reflexivos (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984; COHEN, 1987, 2013; KASPER, 1998). Em sua análise, emprego o método da cristalização (ELLINGSON, 2008).

Com vistas a orientar o meu leitor, organizo este texto em três instâncias: na primeira, explico os princípios teóricos complexos que fundamentam este estudo; na segunda, apresento o contexto de pesquisa, a discussão e os resultados da análise da conformação e do padrão de comportamento da CLeF da leitora-agente³, participante da pesquisa e, na última instância, realizo as considerações finais, referindo-me às possibilidades de agenda futura na área dos estudos de competências linguísticas concebidas sob a ótica complexa da fractalidade.

Fundamentação teórica

Nesta seção, apresento os fundamentos teóricos que apoiam a análise da CLeF à luz da complexidade, entre eles: alguns de seus principais atributos complexos, a visão de leitura nessa abordagem e a relação fractal entre as noções de competência comunicativa e de competência leitora.

³ Na abordagem complexa, o termo é compreendido em referência a "indivíduos ou seres animados, assim como seus aspectos e combinações" (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 27).

O guarda-chuva da metáfora da complexidade

A opção pela perspectiva⁴ epistêmico-metodológica complexa de análise deve-se à amplitude de possibilidades de compreender múltiplos fenômenos linguísticos no âmbito da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), em especial, na área da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2021), proporcionada por alguns de seus princípios basilares, entre eles, o da concepção desses fenômenos como sistemas adaptativos complexos (SACs), isto é, como um todo emergente⁵ a partir das inter-relações entre as suas partes, representadas pelos diversos subsistemas que o constituem em determinadas coordenadas de tempo e de espaço (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Outro preceito característico dos SACs consiste no seu *aninhamento* dinâmico (PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004), em razão da porosidade e da maleabilidade de suas fronteiras, o que define a sua propriedade de *abertura* a um fluxo contínuo de informação. Sua adaptabilidade reporta-se à sua *sensibilidade*, *organicidade* e *dinamicidade* em resposta aos estímulos (forças de atração/atratores) (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) do meio nos e com os quais interagem, refletindo, assim, as suas *condições* iniciais. Esses atratores classificam-se em cíclicos, responsáveis pela movimentação periódica do SAC entre diferentes estados de atração e caóticos, capazes de provocar significativas mudanças nos SACs, obrigando-os a reorganizar-se e a readaptar-se às novas condições iniciais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), caracterizando, assim, comportamentos não lineares e, muitas vezes, imprevisíveis.

4 Neste texto, não faço distinção conceitual entre as noções de *perspectiva* e de *abordagem*.

5 A noção de *emergência* refere-se ao atributo da *auto-organização* dos SACs ao se adaptarem às mudanças causadas pelas forças de atração exercidas sobre eles, oriundas do meio onde se inserem. Dessa forma, um novo estado dos SACs origina-se a partir de cada nova reorganização.

Enquanto o atributo da não linearidade diz respeito à uma não proporcionalidade necessariamente direta de causalidade entre o estímulo recebido pelo SAC e o comportamento por ele apresentado (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), o segundo relaciona-se intimamente com o comportamento, por vezes, inesperado desses sistemas, considerando-se a impossibilidade de se calcular esses efeitos aprioristicamente e de forma determinista (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007). Quando a causalidade não linear atinge um nível máximo de imprevisibilidade, instaura-se o momento caótico dos SACs, caracterizado por bifurcações em sua trajetória, ocasião em que podem ocorrer mudanças significativas, trazendo à baila a condição de completa aleatoriedade na evolução⁶ do seu comportamento (LARSEN-FREEMAN, 1997).

A leitura como SAC

Sob a ótica da complexidade e com o apoio da noção de *aninhamento* dinâmico dos SACs (PAIVA, 2016), é possível considerar a leitura em LM e/ou em LA um subsistema complexo que conforma o próprio SAC da ASL (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), com o qual interage, conforme simboliza sua animação no QR Code na FIGURA 1, a seguir:

Figura 1 – Aninhamento dinâmico dos SACs da ASL e da leitura



Fonte: a autora.

⁶ Noção complexa entendida no sentido de um movimento circular, com idas e vindas, sempre diferenciadas das condições anteriores do SAC. Dessa forma, o termo *evolução* não apresenta a ideia de um movimento único, em contínua progressão ascendente.

Portanto, sob a ótica da complexidade, o SAC da leitura possui uma natureza múltipla, caracterizada pelas constantes interações entre todos os agentes imbricados em sua conformação, seja na concretude do seu aspecto linguístico, representada pelo texto impresso ou em suporte digital⁷, por exemplo, com os seus variados recursos tipográficos e imagéticos, seja nos elementos contextuais, como os que envolvem fatores físicos/fisiológicos, afetivos e psicocognitivos do próprio leitor, tais como, suas crenças, frustrações, motivações, seus níveis de ansiedade e de atenção (FRANCO, 2011; LOURENÇO, 2018), assim como seus conhecimentos prévios de mundo e de língua (*schemata*) (MEURER, 2008).

Incluem-se, igualmente, as circunstâncias do ambiente em que se encontra o leitor-agente, que podem mostrar-se mais ou menos favoráveis à prática leitora, além de seus hábitos de leitura nos contextos pessoal, familiar e acadêmico-profissional. Diante desse cenário, ressaltam-se as próprias inter-relações entre todas essas dimensões, fato que caracteriza a leitura como uma prática histórica e socialmente situada, intrinsecamente relacionada tanto às dimensões externas quanto internas ao leitor (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; LOURENÇO, 2018).

Competência comunicativa e competência leitora: uma relação fractal

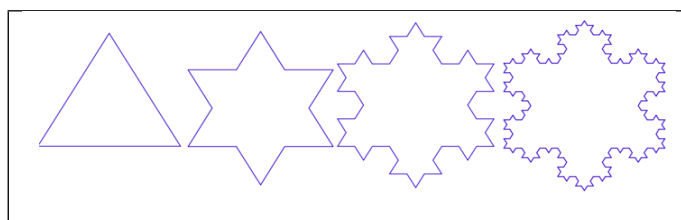
A noção de *fractal*, cunhada pelo matemático francês Mandelbrot (1975), origina-se no campo da geometria para atender à compreensão da dimensão fracionada da realidade: fractais consistem em “um tipo de repetição de uma dada

⁷ No caso dos textos multimodais, filio-me a Zacharias (2016) a respeito da maior potencialidade das múltiplas interpretações das informações contidas no hipertexto em razão da agregação de novas linguagens aos textos verbais, como, por exemplo, animações e efeitos sonoros.

estrutura em escalas cada vez menores." (GLEICK, 1989, p. 95), carregando consigo as suas especificidades e a essência do todo. Esse princípio define suas principais propriedades, as da sua *auto-semelhança* e da sua *recursividade*, caracterizadas pela existência de um *continuum* entre as suas fronteiras, pois, sem delimitações bem definidas, os fractais "formam uma só peça com o meio." (GLEICK, 1989, p. 102).

O processo de fractalização pode ser observada na sequência a seguir, em que se caracteriza uma série de replicações a partir de uma matriz referencial. Trata-se do fractal denominado *A Curva de Koch*, em homenagem ao matemático sueco Helge von Koch (1870-1924), quem primeiro descreveu a dimensão fractalizada de uma dada estrutura.

Figura 2 - A curva de Koch



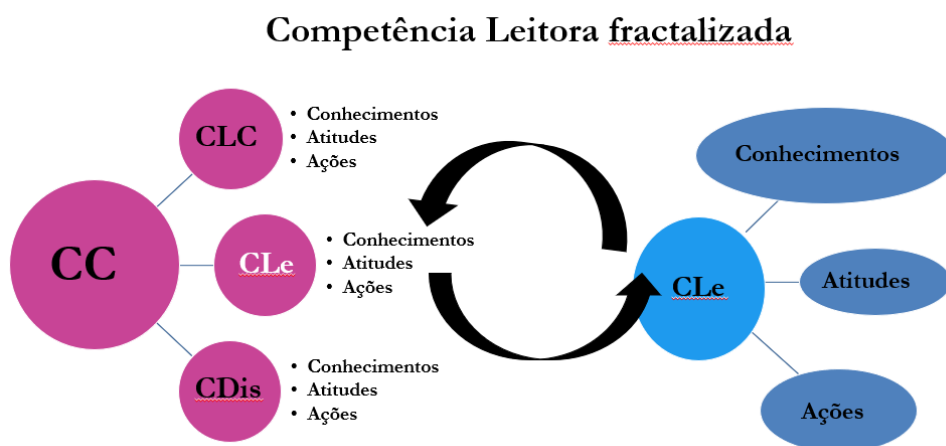
Fonte: Viasral, 2015

Aplicada no âmbito da FAELin, a noção de fractalidade permite compreender a competência leitora (CLE) como fractal da competência comunicativa (CC), em função do que Almeida Filho (2015, p. 15, grifo nosso) afirma como sendo a natureza constitutiva de toda e qualquer competência: "[...] um conjunto de *conhecimentos* formais, de *atitudes* (capacidade de decisão) e de *habilidades de ação*."

Desse modo, entendo que esses três elementos conformam uma base comum a ambas as competências, caracterizando, assim, os atributos complexos da *autossemelhança* e da *recursividade*, uma vez que, a meu ver, a CLeF consiste numa dimensão escalonada da CC, que emerge quando realizamos o

ato da leitura de um texto. Em outras palavras, ela consiste em uma representação fractal da CC, sendo igualmente concebida como SAC, como ilustro na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Competência leitora fractalizada



Fonte: a autora, com base em Almeida Filho (2015)

Contexto de pesquisa

A investigação foi realizada em 2017, junto a professores em fase final da sua formação inicial do curso de Licenciatura em Letras Espanhol (LLE) de uma instituição federal de ensino superior, situada na Região Centro-Oeste do país.

Neste texto, trago os resultados da análise do padrão de comportamento da CLeF de Aysha⁸, estudante do sétimo período de LLE (1º/2017) e licenciada também em Letras Português (2012). Seu contato com a língua espanhola ocorreu, inicialmente, em contexto de imersão, durante os seis meses em que viveu na Colômbia, trabalhando como professora de Português Língua Estrangeira para nativos daquele idioma, motivo que a impulsionou

⁸ Pseudônimo escolhido pela própria participante da pesquisa, atendendo ao princípio ético da salvaguarda da sua identidade pessoal.

a decidir-se por profissionalizar-se como docente de E/LA. Ademais, possui experiência de três anos (2013-2016) na área de tradução e de versão no par linguístico português/espanhol.

O texto utilizado ao longo do desenvolvimento da pesquisa pertence ao gênero⁹ jornalístico e intitula-se *Medio siglo a la sombra de Macondo*¹⁰ (ANEXO 1). Sua temática refere-se à celebração dos cinquenta anos da obra *Cien años de soledad*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, e direciona seu foco aos contrastes entre as cidades da Macondo ficcional e da Macondo real. O artigo periodístico encontra-se estruturado em oito parágrafos, sendo um lide¹¹ anterior ao quinto parágrafo, precedido por um subtítulo, e está acompanhado de duas ilustrações.

Discussão dos dados e resultados de pesquisa

A cristalização dos dados oriundos das minhas notas de campo descritivas e reflexivas, da minha observação participante, da entrevista com a colaboradora e dos seus protocolos verbais concomitante (PVC) e reflexivo (PVR) realizados, respectivamente, ao longo e logo após o processamento do texto em língua espanhola, apontou a seguinte constituição complexa da competência leitora fractalizada da leitora-agente Aysha.

9 Filio-me à noção de Marcuschi (2003) no que se refere à diferenciação entre os conceitos de *tipo* e *gênero textual*. Para mais informações, consultar o autor (2003) nas referências.

10 Extraído do jornal eletrônico espanhol *El País*, seção *Cultura/ Actualidad* (06/06/2017). Disponível em: https://elpais.com/cultura/2017/06/04/actualidad/1496600143_627064.html. Acesso em: 24 maio 2021.

11 Termo proveniente do inglês *lead*, tomado de empréstimo do jargão jornalístico, apresenta ao leitor informações básicas do conteúdo do texto, atraindo-o e conduzindo-o na leitura dos parágrafos subsequentes.

Quadro 1 - Subsistemas constitutivos do SAC da CLeF de Aysha

Subsistemas recursivos (SAC da ASL e da leitura/ ELE)	Leitora-agente	Subsistemas emergentes (contexto de pesquisa)
da motivação; do <i>schemata</i> de mundo/língua; da atenção; da CLC (E/LE/LM); da metacognição ¹² ; das estratégias de leitura; da organização retórica do texto e dos recursos visuais não verbais	AYSHA	<i>skimming</i> da tradução da oralização da leitura da ansiedade (facilitadora)

Fonte: a autora

A classificação dos oito subsistemas em *recursivos* deve-se ao fato da observação da sua presença nas condições iniciais que caracterizam a conformação do SAC da CLeF da leitora-agente, correspondendo aos subsistemas identificados em suas práticas leitoras habituais, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico-profissional¹³. Já no segundo grupo, constata-se a emergência de quatro subsistemas específicos no momento do processamento da leitura do texto na L-alvo em questão. A interação entre os doze subsistemas delinea, por sua vez, a evolução do comportamento da competência leitora de Aysha.

Já os subsistemas emergentes do contexto de pesquisa denotam os traços singulares da CLeF de Aysha, como “reposta aos estímulos externos e internos oriundos do próprio processamento do texto escrito e de fatores pessoais e contextuais.” (LOURENÇO, 2018, p. 197) inerentes à leitora-agente. Consistem nos subsistemas da estratégia de leitura empregada na obtenção da ideia principal do texto, conhecida

¹² Cabe salientar que me filio à corrente teórica que considera a metacognição um processo consciente (RIBEIRO, 2003).

¹³ Dados advindos da análise de entrevista semiestruturada audiogravada, realizada em etapa anterior a dos protocolos verbais.

como *skimming* (OXFORD, 1990), da tradução, da oralização da leitura e da ansiedade, sendo este último, a princípio, de natureza debilitadora (SELLERS, 2000), em função das dificuldades da leitora com o vocabulário desconhecido em E/LA, mas que adquire contornos de aspecto facilitador, alimentando as ações do subsistema da motivação de Aysha, no sentido de levá-la a não desanimar diante dos obstáculos na leitura do texto, reforçando seu desejo de conhecer e de aprender o significado¹⁴ desses termos, chamando, desse modo, à ação o subsistema da competência linguístico-comunicacional (CLC) na L-alvo e caracterizando, assim, a conformação e o comportamento da sua CLe fractalizada.

A meu ver, a influência exercida por esse *continuum* interacional entre os dois estados de atração do subsistema da ansiedade de Aysha configura-se como atrator cíclico na trajetória percorrida por sua CLeF, contribuindo para a estabilidade do seu comportamento ao longo da sua evolução no SAC da leitura em E/LA da leitora-agente.

Cabe salientar que, no tocante a esses momentos de hesitação na leitura do texto em E/LA, entendidos, neste estudo, como pontos críticos que simbolizam os momentos de influência de atratores caóticos no comportamento da CLeF de Aysha, observo dois episódios específicos: o primeiro, relacionado com o sentido da palavra *tablilla* (l. 4 do 2ºS), recuperado por meio de um *insight* da leitora-agente, durante a realização do seu PVr, logo após a leitura do texto, quando lhe questiono acerca do seu processo inferencial na tentativa de entender o significado do termo. Nesse momento, Aysha volta ao texto e, depois de reler o fragmento onde se encontra a palavra, observando mais cuidadosamente o seu uso contextual, afirma haver resolvido a dúvida que outrora havia apresentado, esclarecendo, então, todo o sentido do referido excerto.

¹⁴ Neste texto, não distingo os termos *significado* e *sentido*.

O segundo caso, refere-se ao salto na leitura do enunciado em torno do nome de *Tim Buendía* (l. 4 do 4ºS), seguido de uma retomada, durante a realização do PVC, ao longo do processamento do texto. A análise dos dados gerados com o apoio desse instrumento sugere um momento de imprevisibilidade do comportamento da sua CLeF em função das inúmeras vezes em que esse termo é mencionado no texto. Observo que o proferimento da expressão verbal "Ah, tá!" parece sinalizar um realinhamento do modelo mental do texto, por ela elaborado, sugerindo um resgate de cadeias semânticas perdidas ao longo da primeira leitura do enunciado em espanhol.

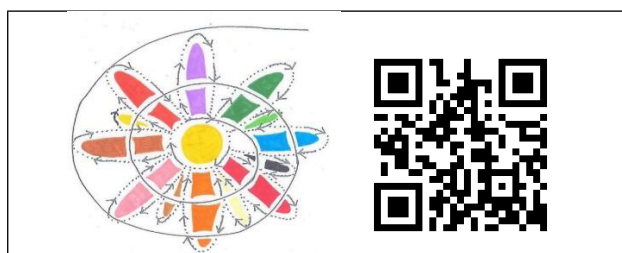
Os doze subsistemas complexos constitutivos da sua CLeF, identificados ao longo da pesquisa, inter-relacionam-se de forma fluida e orgânica, em função da porosidade e da maleabilidade de suas fronteiras, apresentando, cada qual, momentos de retração e de expansão, ambos movimentos suscitados, sobretudo, pelas interações entre os subsistemas metacognitivo, da CLC (em E/LA e em LM) e do *schemata* de mundo e de língua da leitora-agente conforme ela avança em sua leitura, o que leva a sua CLeF a percorrer uma trajetória relativamente estável, evoluindo caoticamente nos dois momentos anteriormente mencionados.

Na Figura 4, a seguir, disponibilizo a representação multimodal do comportamento da CLe fractalizada de Aysha. Cada subsistema referido no Quadro 1 está representado por uma cor distinta, e os diferentes tamanhos da sua representação sugerem os movimentos de retração e de expansão que esses subsistemas realizam à medida que a leitura se desenvolve.

O núcleo amarelo simboliza o texto em E/LA em torno do qual observo o comportamento da competência leitora. O tracejado, as setas e o desenho em espiral sugerem a sua organicidade, sua fluidez e sua dinamicidade em função dos atributos dos subsistemas complexos que a conformam e às

suas readaptações e reorganizações aos estímulos (atratores) provenientes tanto da própria leitura do texto quanto dos fatores pessoais e contextuais que envolvem a leitora-agente. No *Qr-code* ao lado, o leitor pode visualizar o comportamento emergente da CLeF de Aysha, a partir das interações dos seus subsistemas constitutivos ao longo do processamento da leitura do texto *Medio siglo a la sombra de Macondo*.

Figura 4 - Conformação e comportamento da CLeF de Aysha



Fonte: a autora

A partir dessa configuração, a cristalização dos dados desvela a natureza fractal da CLe em relação à CC, sugerindo a emergência de um núcleo de quatro subsistemas que se encontram, igualmente, na base constitutiva da CC, são eles: o do *schemata* de mundo e de língua, o da competência linguístico-comunicacional, o da motivação e o da metacognição. Justifico a minha interpretação tanto com base em estudos científicos acerca da leitura em língua adicional (MURTA; SOUZA; BACALÁ, 2017; PUPP SPINASSÉ, 2006) quanto na noção do seu pertencimento, respectivamente, aos sistemas dos conhecimentos e das atitudes, elementos que estruturam toda competência, qualquer que seja a sua natureza, segundo o postulado por Almeida Filho (2015).

Desse modo, configura-se, igualmente, na composição da CLe da leitora-agente, a ideia fractal basilar do TODO contido nas PARTES (GLEICK, 1989), caracterizada pela presença dos quatro subsistemas recursivos, em consonância com o seu pertencimento à natureza composicional da CC (TODO) e dos quatro subsistemas emergentes, caracterizando as

especificidades de cada elemento fractal (PARTES), identificados a partir da análise dos dados gerados no próprio contexto de pesquisa.

Considerações finais

O objetivo do estudo relatado neste texto, circunscrito à abordagem epistêmico-metodológica complexa, consiste em apresentar os resultados de pesquisa acerca da conformação e do comportamento da competência leitora fractalizada de uma professora em formação inicial do curso de Letras Espanhol, de uma universidade pública brasileira. Para tanto, caracterizei os subsistemas constitutivos dessa competência, entendida como um sistema adaptativo complexo, e analisei as interações exercidas por esses subsistemas, delineando a emergência do seu comportamento durante o processamento da leitura de um texto em E/LA.

O trabalho investigativo justifica-se, sobretudo, em função da constatação de divergências conceituais encontradas no estado da arte desse construto na literatura especializada consultada para a realização deste trabalho investigativo.

Além de pressupostos inerentes à perspectiva complexa dos estudos de língua(gem), o marco teórico da pesquisa qualitativa aqui relatada fundamenta-se na conceituação e na caracterização da competência leitora como fractal da competência comunicativa. Metodologicamente, os dados foram gerados por meio de observação participante, entrevista semiestruturada audiogravada, notas de campo e protocolos verbais (concomitante e reflexivo), e a sua análise, realizada com o apoio do método da cristalização.

Os resultados apontam evidências do fenômeno da fractalidade em virtude de a competência leitora apresentar, em

sua composição, subsistemas comuns, recursivos à competência comunicativa, representativos do TODO que a conforma como sistema complexo, assim como subsistemas peculiares, PARTES constitutivas da sua natureza fractal, emergentes das múltiplas interações ocorridas durante a leitura do texto em E/LA, em função das respostas às forças de atração exercidas sobre o SAC da leitora-agente e que remetem a aspectos da sua idiossincrasia, relacionados com seus contextos pessoal, familiar e acadêmico-profissional. Dessa forma, a trajetória desenvolvida pelo comportamento da CLe fractalizada analisada caracteriza-se por uma certa linearidade e uma relativa estabilidade, perturbada em dois momentos caóticos distintos ao longo da leitura.

Penso que a contribuição deste trabalho para a epistemologia da área da Linguística Aplicada, em especial a da FAELin, consiste na apresentação de uma distinta perspectiva de análise e de reflexão acerca da natureza da CLe, da sua composição e do seu funcionamento todas as vezes que nos propomos a ler um texto, objetivando não somente uma melhor compreensão dos mecanismos envolvidos no ato de ler como também a consequente possibilidade de aperfeiçoamento das propostas de práticas leitoras em LA que considerem essa realidade complexa. Desse modo, acredito que teremos, igualmente, melhores condições de auxiliar nossos(as) alunos(as) em suas dificuldades com o processamento da leitura.

Entendo que uma futura agenda de pesquisa pode contemplar, por exemplo, estudos referentes à conformação e ao comportamento da CLeF ao longo do processamento de hipertextos, observando as influências que a natureza multimodal dessa categoria de texto pode provocar sobre a evolução complexa dessa competência. Ademais, sugiro que a representação fractalizada aqui proposta seja estendida ao estudo de outras competências, como a linguístico-comunicacional e a discursiva, por exemplo, em estudos que visem a investigar o

desenvolvimento de suas trajetórias e de suas potencialidades no fomento da sua evolução no processo de ensino-aprendizagem de LM e/ou de LA, como um todo.

Finalizo este capítulo reafirmando a pertinência do olhar sobre leitura pela ótica da complexidade: como em um caleidoscópio, a cada movimento da competência leitora fractalizada, um mosaico de imagens configura-se a partir das inúmeras combinações possíveis entre os subsistemas que a constituem, assim como suas intrincadas e fascinantes configurações, cujas lentes complexas nos permitem observar, analisar e contemplar, desvelando, a cada momento, um pouco dos mistérios do universo desse leitor que habita em cada um de nós.

Referências

AFFLERBACH, P.; JOHNSTON, P. Research Methodology on the Use of Verbal Reports in Reading Research. *Journal of Reading Behavior*, v. 16, n. 4, 1984. p. 307-322. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968409547524>. Acesso em: 10 maio 2021.

ALDERSON, J. C. Reading in foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C. (org.). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p.1-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. Disponível em: <http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Ally and Bacon, 1998. Cap 4: Qualitative Data, p. 106-156.

CANTERO, J. F. Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília (UnB), v. 7, n.1, 2008. Disponível em: <https://periodi->

cos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/598. Acesso em: 28 maio 2021.

CARRELL, P. *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère, l'approche cognitive*. Paris: Hachette, 1990.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, A. D. Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In: FAERCH, C; KASPER, G. *Introspection in Second Language Research*. Clevedon / England: Multilingual Matters, 1987, p. 82-95. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232591049_Using_verbal_reports_in_research_on_language_learning. Acesso em: 3 maio 2021.

COHEN, A. D. Verbal Report. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltda., 2013. p. 1-5. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1261/abstract>. Acesso em: 02 abril 2021.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5 ed. London / New York: Routledge / Falmer, 2005.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, Porto Alegre, jul./set., 2010, p. 35-42. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277099265_Leitura_um_processo_cada_vez_mais_complexo. Acesso em: 12 abril 2021.

CRUZ, R. I. S.; ESCUDERO, M. D. P. Models of Reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal. *MEXTESOL Journal*, vol. 36, n. 2, 2012. Disponível em: https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=158. Acesso em: 30 abril 2021.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A. Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, 2007. p. 7-21. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.6744&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWALT, K. M.; DEWALT, B. R. Participant observation. In: H. RUSSELL, B. (ed.). *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek: AltaMira Press, 1998. p. 259-300.

DEWALT, K. M.; DEWALT, B. R. *Participant Observation: a Guide for Fieldworkers*, 2 ed. Altamira Press, 2011.

ELLINGSON, L. L. *Engaging Crystallization in Qualitative Research: An Introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998. Cap 2: Walking in Rhythm: Anthropological Concepts.

FRANCO, C.P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 13 abril 2021.

GLEICK, J. *Caos, A criação de uma nova ciência*. 16 ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*. [s. l.], v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586977?seq=1>. Acesso em: 3 maio 2021.

KASPER, G. Analysing Verbal Protocols. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 358-362, 1998. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3587591?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 27 maio 2021.

KAWULICH, B. B. Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 6, n. 2, art. 43, may 2005. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/996>. Acesso em: 10 abril 2021.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. *SCRIPTA*, v. 7, n. 14, p. 13 - 22. Belo Horizonte, 1º semestre, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 4 maio 2021.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 18, n. 2, Oxford University Press, 1997. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/18/2/141/134192>. Acesso em: 13 maio 2021.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA. *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999, p. 13 – 37.

LEFFA, V. J. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan / abr 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/4852>. Acesso em: 28 maio 2021.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOURENÇO, R. L. A. *Olho mágico: a competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade*. Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho. 2018. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33109>. Acesso em: 6 maio 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. *Revista Interacional d'Humanitats*, n. 41, set- dez 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>. Acesso em: 11 abril 2021.

MEURER, J. L. Schemata and Reading Comprehension. *Revista Ilha do Desterro*, n. 13, p. 31 - 46, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11576>. Acesso em: 5 maio 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MURTA, C. A. R.; SOUZA, V. V. S.; BACALÁ, V. L. A. Terminologias em (trans) formação em linguística aplicada: uma reflexão à luz do paradigma da complexidade. *Ráido*, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun., p. 341-362, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323854398_Terminologias_em_transformacao_em_linguistica_aplicada_uma_reflexao_a_luz_do_paradigma_da_complexidade. Acesso em: 13 março 2021.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.) *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. Língua(gem) como sistema complexo e multidimensionalidade. *ReVEL*, v. 14, n. 27, p. 331-344, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f4638e86db421399cc09008b3f989bff.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO M. Texto, hipertexto e a (re) configuração de (con)textos. In: LARA, G. M. P. *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: Lucerna, 2006. p. 155-179. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/sacs.doc>. Acesso em: 28 abril 2021.

PALAZZO, L. A. M. *Complexidade, Caos e Auto-organização*, 2004. Disponível em: http://algol.dcc.ufba.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html. Acesso em: 28 fev. 2017.

PÉREZ, E. J. Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, n. 1, p. 65-74, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>. Acesso em: 05 março 2021.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de Leitura: Léxico e Construção do Sentido na Leitura de Língua Estrangeira*, São Paulo: ANNABLUME, 1997.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*. UFRGS, v.1, 2006. p. 1-8. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 25 maio 2021.

ROSA, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

SOLÉ, I. Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 59, 2012, p. 43-61. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.htm>. Acesso em: 13 abril 2021.

SONSOLES FERNANDEZ, M. L. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 411-431.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, p. 4-22, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 27 maio 2021.

VIASTRAL, Astrologia levada a sério. Os fractais e a astrologia, 2015. Disponível em: <https://www.viastral.com.br/materia/os-fractais-e-a-astrologia/>. Acesso em: 29 maio 2021.

ZAINAL, Z. Critical Review of Reading Models and Theories in First and Second Languages. *Jurnal Kemanusiaan*, 2003. Disponível em: <https://jurnal.kemanusiaan.utm.my/index.php/kemanusiaan/article/view/223>. Acesso em: 10 maio 2021.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*, SP: Parábola, 2016. p. 16-29.

Descolonizar la enseñanza de español por medio de una App para estrechar lazos regionales y reducir distancias

Greici Lenir Reginatto Cañete
Adriana Maricato de Souza

Introducción

El español del Mercosur y sus aspectos culturales han tenido poca visibilidad en los materiales didácticos que circulan en Brasil, pese a la cercanía comercial y cultural con los países del bloque. Observamos la histórica hegemonía de una enseñanza de matriz española europea en Brasil, así que ideamos una aplicación móvil para acercar el español rioplatense a los brasileños, desde una perspectiva descolonizadora, diversa y democrática.

Hay una preocupación también con la accesibilidad económica de muchos estudiantes brasileños que no pueden costearse un viaje de inmersión a un país vecino o quedarse tiempo suficiente para acceder a la cultura. En ese sentido, la existencia de una App democratiza la enseñanza del español y puede servir de ayuda a profesores y estudiantes para ampliar su repertorio de español regional.

Las autoras éramos profesora de español para extranjeros y estudiante entre 2018 y 2019 en Montevideo. Al intercambiar anécdotas del cotidiano para fines de actividades comunicativas se nos ocurrió crear un material con contenidos culturales más

profundos y menos eurocéntricos tal como suelen presentarse en Uruguay sus aspectos culturales a la enseñanza de su idioma para extranjeros. Hoy vivimos en Brasil, y percibimos que el desplazamiento del español del currículo escolar requiere iniciativas que motiven a los brasileños a acceder al estudio de esa lengua o bien complementarlo.

Para tanto, alineamos propósitos, planificamos una experiencia de educación a distancia sin tutor aplicando el Método de Planificación en Tecnologías Educativas (DICK; CAREY, 1978). Nos basamos en la investigación bibliográfica y el análisis documental de la actual demanda del español en Brasil.

Producimos el contenido de una unidad temática *El carnaval uruguayo* en cuatro niveles de aprendizaje de lenguas - A1, A2, B1 y B2 (CONSEJO DE EUROPA, 2010) - y, por último, lo testeamos por medio de una plataforma provisoria en la web, el Schoology. Elegimos ese tema porque es distinto y a la vez semejante a ese mismo evento en Brasil por sus mismas raíces, por lo que se requiere una inmersión para llegar a comprenderlo.

*El objetivo general de esta investigación*¹ es describir el proceso de trabajo desde la idea hasta la validación de contenido de la primera unidad temática que integra el repertorio de una aplicación (App para dispositivos móviles) de enseñanza de español para brasileños. Empezamos con un estado del arte sobre el español en Brasil y las apps existentes en el mercado, luego presentaremos el método de trabajo y metodología de la investigación y, por último, el análisis de los datos y consideraciones finales.

Como objetivos específicos de esta investigación, tenemos:

- a) Detallar la planificación educativa utilizada para la elaboración de la unidad temática (El Carnaval);
- b) Describir la aplicación de los cuestionarios en Schoology

¹ No confundir con los objetivos detallados bajo el subtítulo *Metodología en el Modelo de Diseño Instruccional*, que se refieren a la producción de contenidos previstos para nuestra App

con el contenido producido para diagnosticar la claridad y relevancia del contenido;

c) Analizar las apreciaciones tanto objetivas como descriptivas de los formularios (*Google Form*) de evaluación formativa sobre cada nivel de aprendizaje.

El español en Brasil y la demanda

La enseñanza del español ha pasado por altibajos, de ser obligatorio a dejar de serlo. Según Paraquett (2009) el estudio de español tuvo sus inicios en el siglo XX por el año 1909. Y desde entonces ha peleado para hacerse visible y permanecer en el sistema educativo brasileño, además de luchar contra la hegemonía del inglés.

Entre las décadas 60 y 70 un fuerte nacionalismo en pro del portugués rechazaba las lenguas extranjeras de la currícula, conforme la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) 4.024/1961 (BRASIL,1961) y la 5.692/1971 (BRASIL,1971).

Sólo en la última década del siglo XX, con la LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) se menciona la obligatoriedad de una lengua extranjera a elección de la comunidad escolar, aunque predominantemente haya tomado protagonismo el inglés. En consecuencia del Mercosur se presenta la polémica Ley 11.161/2005 que entre varios puntos atendía más a los intereses comerciales y de expansión lingüística de España (VILLA; VALLE, 2008), que a la política de cooperación e integración regional de los países vecinos.

Aún así había un respaldo legal para luchar por un espacio en la currícula de la Educación Básica hasta que la presidencia de la República Federativa del Brasil (en el 2016) sancionó la Medida Provisoria (MP) 746, que se convirtió en la Ley 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Dicha ley deroga a la Ley del Español e instituye

el inglés como única lengua extranjera obligatoria.

Como consecuencia de ese contexto histórico, se verifica una carencia de herramientas de apoyo a los estudiantes y a los docentes del español lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE) en Brasil. Y sobre variantes americanas de la lengua, ni que hablar.

Relevamiento de docentes de español en el sistema educativo brasileño

Según Informe 2019 del Instituto Cervantes, hay cerca de 22 millones de estudiantes de ELE en el mundo. En Brasil, de un total de 6,1 millones, casi 4,5 son estudiantes en el sistema formal de enseñanza (VÍTORES, 2019).

Estudio de la plataforma Duolingo identificó, entre la actividad diaria de los 120 millones de usuarios de Duolingo por tres meses en 194 países, el español como segundo idioma 17% más buscado, después del inglés (53%). La posición de los idiomas preferidos son las mismas en Brasil. (PAJAK, 2016).

El Censo Escolar de la Educación Básica en Brasil- *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP)² del Ministerio de Educación (MEC) (BRASIL, 2019) - registra en 2018 cerca de 175 mil docentes de ELE en la Enseñanza Fundamental, la Enseñanza Media y la Enseñanza Técnica-tecnológica esparcidos por las cinco regiones nacionales: Norte 27.272, Noreste 44.489, Centro-Oeste 2.1651, Sureste 48.550, Sur 32.880.

La docencia del español en la educación como disciplina formal predomina en las instituciones públicas como reflejo de las políticas públicas de oferta del idioma, donde 102.058 profe-

² Agradecemos al economista Wagner Oliveira por su gran colaboración en extraer microdatos de la base de datos del Censo Escolar de ese año.

sores lo enseñan. En las escuelas privadas hay 72.784 docentes de español.

Según el *Censo da Educação Superior 2018*, (BRASIL 2019), había 105.493 alumnos inscriptos en cursos de Letras en Instituciones de Enseñanza Superior en Brasil. En ese año, 15.596 se recibieron como profesores de todos los idiomas, incluso el ELE.

En este momento, no tenemos cómo hacer un análisis del flujo de estudiantes en formación para la disciplina de lengua española a lo largo de los últimos años.

Variedad lingüística rioplatense en los materiales

La variedad europea siempre tuvo mejor destaque en los materiales, y quizás fue la preferida de muchos programas y de muchos profesores. El voseo³ - fenómeno lingüístico que ocurre en la variante rioplatense - a excepción de algún escaso material, se presenta marginalmente como curiosidad, no raro a través de cómics del argentino Quino, por contener temas universales y atemporales.

Aunque un libro didáctico no sea el único material que un profesor puede usar en clase, su decisión por la variante europea puede discurrir del hecho que la mayoría de los libros didácticos se la presentan casi exclusivamente.

Silva y Castedo (2008, p. 69) mencionan que las variedades americanas deberían formar parte de la enseñanza formal de español con un protagonismo igual que la variedad europea. Los autores refuerzan la preferencia por la variedad peninsular⁴ en

3 Trabajamos 'el voseo' como principal fenómeno lingüístico rioplatense, que no es el único, pero inicial para el estudiante de la lengua, lo que nos indicó la evaluación formativa este proceso. Cuando la situación comunicativa local así lo usa, 'usted' y 'tú' se presentan también.

4 Se usa variedad peninsular como sinónimo de variedad europea, para referirnos al español de la península Ibérica. Aunque sabemos que como en cualquier lugar la lengua es viva, plural y diversa, presenta variaciones regionales dentro de un mismo territorio.

virtud de representaciones individuales y colectivas del ideal de lengua, por concepciones colonizadas de la enseñanza de lenguas y muchas veces por no tener formación adecuada sobre la pluralidad lingüística americana.

Una variedad lingüística viva no puede representarse de forma limitada. Hay una infinidad de materiales auténticos en diversos lenguajes y géneros discursivos, tales como, los diarios en internet, videos en distintas plataformas de internet, podcasts, páginas de diversos temas y películas que contemplan las variedades existentes del idioma.

En entrevista a María Antonieta Andión Herrera recoge ese aporte sobre el mercado editorial y las políticas lingüísticas para la región:

La industria editorial brasileña y las entidades públicas y privadas del país interesadas en la enseñanza del español son libres de escoger la variedad preferente que estimen oportuna para sus obras y currículos, pero no deberían hacerlo sin reflexionar sobre su geopolítica e intereses estratégicos de integración en el continente (SILVA, 2019, p. 4).

Elegimos la variedad rioplatense para nuestra aplicación, por medio de materiales auténticos para una inmersión digital en la cultura, por ser la que practicamos en ese rincón de Sudamérica.

El voseo se presenta en todo el proceso de validación: desde las instrucciones, nuestro lenguaje de comunicación con los evaluadores voluntarios, las consignas de los ejercicios, los textos escritos y muchas veces orales, y en la gran mayoría de las oraciones de los ejercicios gramaticales. En relación a la forma lingüística, tomamos el voseo pronominal y verbal con las reglas de acentuación que conlleva.

Las apps existentes para enseñanza de español

Buscamos conocer las experiencias de enseñanza de idiomas en aplicaciones para móviles. Descargamos, probamos y comparamos las Apps Babel, Busuu, Ciao, Duolingo, Mondly y WLingua según los siguientes criterios: estructura de contenidos lingüísticos, calidad, actualidad e interés de los contenidos culturales, visibilidad de variantes latinoamericanas del español, contenidos informativos no verbales, formatos de las consignas, dimensión de las unidades (temáticas o de nivel), herramientas disponibles de navegación, evolución del estudiante en la App y herramientas complementarias del aprendizaje del idioma.

El análisis de las seis Apps demostró la hegemonía de la matriz europea en la enseñanza del español, a ejemplo de varios libros didácticos y escuelas presenciales de idiomas, consecuencia del colonialismo. Se encontró otra variante solo en WLingua, dónde se puede elegir entre la peninsular y la mexicana, única mención explícita del objeto de estudio de una determinada variedad sobre la localidad geográfica, uso y costumbres.

Predomina un tipo de contenido para un aprendizaje mecánico y de memorización en general, probablemente fundamentado en una estructura de negocios multiplicable para cualquier idioma y en la cultura predominante de enseñar y aprender lenguas del hemisferio norte, basado en el método gramática-traducción. En Babel se encuentra un cuidado con el contenido propio de un conocimiento sobre lengua y un abordaje más comunicativo de enseñanza de idiomas.

En ninguna de las plataformas analizadas en el período encontramos contenidos sobre la cultura rioplatense, así surgió "Nuestro norte es el Sur", título de la obra del artista plástico Joaquim Torres García de 1946. Nos ha servido de título provisorio a nuestro contenido pues representa, entre varios propósitos artísticos, culturales y políticos, una visión cultural descolonizadora.

Metodología en el Modelo de Diseño Instruccional

La metodología aplicada en nuestra experiencia de producir contenido para una App establece que el especialista (del tema a ser desarrollado, en ese caso ELE) fije objetivos en distintos niveles de ejecución que orientan la producción del contenido. Pese a que se use la misma palabra, ella se refiere a otro contexto, o, en este, a dos a la vez, porque intersecciona dos conocimientos específicos.

Los objetivos específicos de la investigación, listado inmediatamente arriba, son una reformulación verbal como descripción de acciones ejecutadas para atender a los *objetivos generales de la metodología de diseño instruccional aplicada*. A partir de aquí, la palabra *objetivo* es usada con referencia al diseño instruccional.

Diseño sistemático de la instrucción como forma de trabajo

El guía para la creación de programas educativos para la televisión "Building Blocks" de Laurie Trotta (1998) orienta la ejecución del Diseño Instruccional (DICK; CAREY, 1978), que sirve para el desarrollo de productos en cualquier plataforma de enseñanza remota. Las etapas de Planificación, Realización, Evaluación y Revisión de los Productos Educativos componen ese modelo.

Si el contenido apunta a entretener y a la vez educar, según Trotta (1998, p. 16), se empieza el proceso con delinear una visión: qué queremos lograr, a qué público, franja etaria, qué mensaje queremos transmitir y qué vamos a enseñar. Luego viene la planificación general y por bloques (en alusión a las series televisivas, podemos decir, la visión y planificación del todo de la serie al igual que en cada episodio para así lograr un hilo conductor coherente con el mensaje final).

Al seguir la metodología de Diseño Instruccional, cuando planeamos la unidad temática "Carnaval" nos pusimos *objetivos* a ese tema en íntegra, y luego, desplegamos la misma planificación de *objetivos específicos* a cada uno de los niveles de lengua A1, A2, B1 y B2⁵ clasificados según su naturaleza:

a) *Objetivos Cognitivos*: Conocimiento e información - qué temas culturales el estudiante va a aprender. Ejemplo: Conocer qué hay en el carnaval de Uruguay (murga, candombe, cuerda de tambores, corso, parodistas, escuelas de samba, cartelera, tickets, sillas etc). Lectura y desarrollo del lenguaje, vocabulario y gramática específicamente (contenidos lingüísticos). Ejemplo: Las horas, pronombres interrogativos (cómo, dónde, cuánto, cuándo), verbos haber, tener, ser, estar y costar.

b) *Objetivos Psicomotores*: contenidos nocio-funcionales. Ejemplo: consultar las principales carteleras, comprar las entradas a algunos espectáculos.

c) *Objetivos Afectivo-emocionales*: desarrollar lo social y lo emocional, o sea, enseñar cómo cooperar, resolver conflictos, el respeto, el amor, el enfado, la empatía, los miedos, la espiritualidad, la alabanza, la aprobación, etc; en su contexto geográfico y social. Ejemplo: Conocer que el carnaval es una actividad familiar y qué hace la gente durante una pausa del espectáculo en el tablado. Saber que la gente es discreta y contenida durante las actividades carnavaleras.

Aplicamos el Modelo de Diseño Instruccional para la producción de productos educativos, sistematizados por Dick e Carey (1978) y adaptado por el brasileño Angelo Piovesan (profesor de la Escuela de Comunicaciones y Artes/USP).

Definimos un tema - El Carnaval en Uruguay – luego fijamos

⁵ Niveles de Referencia según Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas]. A1 - usuario básico, A2 y A2 el aprendiz es un usuario básico (nivel básico), B1 y B2 usuario independiente (nivel intermedio). (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

los objetivos específicos citados en los ítems arriba, proyectamos una cantidad determinada de *cards* con distintos formatos de presentación y de ejercicios, para cada nivel del tema, y entonces producimos los contenidos. Exploramos algunas plataformas digitales que nos parecieron convenientes al propósito y elegimos *Schoology*.

Metodología en el Modelo de Diseño Instruccional y Método de investigación

El enfoque de esta investigación es de naturaleza mixta: cuantitativa y cualitativa, y de paradigma interpretativo por la óptica de Creswell (2010), pues se basa en la comprensión de la realidad por el análisis del comportamiento humano vía interacción por el lenguaje y su conocimiento sobre él, además se hace evidente la implicación directa de las investigadoras en casi todo el proceso.

Reunimos aquí lo cuantitativo al construir la muestra al enviar y recoger cuestionarios completados por personas interesadas en evaluar nuestro contenido, al analizar el rendimiento y calificación obtenido por ellos al probar nuestro material. Lo cualitativo al interpretar las sugerencias que nos dieron los evaluadores, y a esos dos enfoques le sumamos el Diseño Instruccional (DICK; CAREY, 1978) usado como metodología de elaboración de la unidad temática, como ya mencionado.

Los datos analizados se retiraron de las declaraciones escritas más significativas de los evaluadores y nuestros apuntes en planillas de seguimiento sobre cada acción de los involucrados. La categorización de los datos proviene de las temáticas más relevantes que emergen de la triangulación entre las estadísticas que saltan de los formularios de Google sobre las respuestas de los evaluadores y sus calificaciones obtenidas en los ejercicios de

los quizzes (datos cuantitativos) y las declaraciones escritas con la evaluación subjetiva de los mismos (datos cualitativos).

Los nombres y cualquier elemento de identificación de personas o instituciones fueron omitidos a fin de preservar el anonimato de los participantes de este estudio.

Construcción de la muestra

Así, buscamos interesados en testear los cuestionarios (*quizzes*) en *Schoology* por medio de grupos de *Whatsapp* de profesores y alumnos de español, también vía correo electrónico a las Asociaciones de Profesores de español de varios estados brasileños. Al hacer dicha invitación encaminamos una encuesta por *Google Form* para conocer el perfil de los docentes y estudiantes de español. Recibimos un total de 120 interesados en evaluar un futuro material digital.

Instrumentos para validación de contenido

Para verificar si se alcanzan los objetivos previstos por medio de contenidos producidos, hicimos una primera ronda de testeos con personas potencialmente interesadas en el uso de una App de enseñanza del idioma con la variante rioplatense, a saber, profesores y estudiantes en Brasil.

Al observar el proceso y comportamiento de los evaluadores hicimos ajustes en la comunicación con ellos según el problema identificado para que lograsen completar el proceso. Utilizamos los siguientes recursos para evaluar los contenidos producidos y la propuesta de la aplicación.

Cuenta Google compartida - centralizar archivos y unificar comunicación

Con el nombre provisorio de la aplicación, usamos cuenta compartida en *Gmail* y *GDrive*, para registrar y organizar los archivos necesarios para el proceso de evaluación - como formularios, planillas de control, tutoriales, textos de orientación, mensajes específicos con los evaluadores.

Schoology - evaluar el contenido

Un *quiz* (así lo llamaremos para distinguirlos de 'cuestionario' en *Google Form*) por nivel (A1, A2, B1, B2) sobre *Carnaval en Uruguay* presentó el contenido por medio de ejercicios en distintos formatos.

Las dificultades de los evaluadores en comprender lo que se les preguntaba nos indicó cómo diagnosticar la claridad, relevancia y adecuación de los contenidos. Es probable que la formulación de las consignas estuviera inadecuada y fuera necesario corregirla.

Habíamos previsto formatos de ejercicios inexistentes en *Schoology* - cómo grabar su propia voz y la escucha, o de arrastrar elementos asociados. Ya que la meta era evaluar el contenido (no la tecnología) decidimos adaptarlos a otro formato o, simplemente, comunicamos nuestra intención y orientamos cómo avanzar.

Google Formulario - evaluar el producto y el proceso

Un único cuestionario en *Google* formulario recoge de los evaluadores información sobre el contexto de su inserción en la

lengua española y evalúa cada uno de los cuatro *quizzes* completado. O sea, cada evaluador contestó a un cuestionario idéntico, totalizando cuatro cuestionarios por persona, para evaluar la experiencia, los formatos y recoger apreciaciones subjetivas.

Seguimiento de las actividades de los evaluadores

A lo largo del proceso de evaluación del prototipo posible - sin programador o capital para aportar una plataforma completa - identificamos las dificultades de los evaluadores. Hubo problemas de comunicación (no nos expresamos adecuadamente), de uso de la herramienta (no 'enviar' el resultado del *quiz*) o no contestar el formulario de *Google*.

Anotando acciones en una planilla, dando un seguimiento a la participación de los evaluadores y, cuando fuera posible, las corregimos por comunicación dirigida, elaboración de tutorial o comunicación personal.

Usamos distintos medios de comunicación con los voluntarios - correo electrónico y chats en plataformas como *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram* o *Messenger*.

Resultados y discusiones

Los instrumentos se aplicaron entre el 13 de abril al 22 de junio de 2020. Analizamos los datos de los cuatro los *quizzes* en la plataforma *Schoology* y los formularios de *Google* de evaluación (cuatro por evaluador, uno por nivel).

De las 120 personas inicialmente interesadas, logramos que 14 evaluadores completaran el proceso - contestar a los cuatro *quizzes* (A1, A2, B1 y B2) en *Schoology* - y llenar el formulario de evaluación de cada nivel. Eso consiste en el 11,66% de voluntarios

que contestaron completamente los instrumentos de evaluación. De ese total el perfil de los evaluadores resultó así distribuido: el 72,5% de estudiantes y el 27,5% de profesores de español.

Tabla 1 - Cantidad de evaluadores

Nivel de la unidad temática	Cantidad de evaluadores que completaron el proceso
A1	23
A2	14
B1	14
B2	14
Total de devoluciones	65

Fuente: elaborado por las autoras.

Percibimos que algunos voluntarios al no lograr ingresar a Schoology en el primer intento dejaban de hacerlo una segunda vez y no colaboraron con la evaluación. Factores ajenos a nuestro control hubieran sido el comienzo de las clases remotas en sus escuelas y el exceso de teletrabajo, ya que algunos eran docentes de la red pública o privada. O de no saber inglés, idioma en que se configura inicialmente la plataforma hasta cambiarlo en sus configuraciones.

Tabla 2 - Promedios de calificaciones de los quizzes en Schoology

Nivel	Calificación máxima	Promedio entre los evaluadores
A1	14	9.52
A2	14	8.33
B1	19	14.78
B2	14	8

Fuente: elaborado por las autoras.

Los promedios fueron más bajos de lo esperado. Eso nos plantea una revisión sobre niveles de dificultad y la extensión de las secuencias de actividades en cada unidad, poner más ayuda de vocabulario, un andamiaje, antes de las herramientas audiovisuales y de los textos.

Datos del cuestionario en Google Formulario

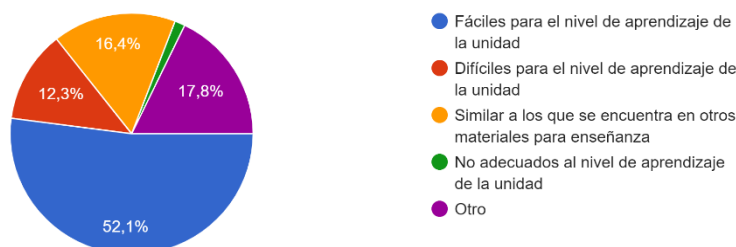
Los datos⁶ a seguir son las declaraciones escritas más relevantes de nuestros evaluadores al contestar la siguiente consigna: "Sugerencias: (considere que algunos de los recursos previstos no están disponible en el cuestionario aplicado)"

Nivel de dificultad

Sobre el nivel de dificultad de los ejercicios el 52,1% contestó que era fácil para el nivel de aprendizaje del quiz, el 17,8%, otro y el 12,3%, difícil para el nivel de aprendizaje. Lo vemos como un buen resultado, pues hemos elegido un tema muy local y específico.

Figura 1: Evaluación del contenido cuanto al nivel de dificultad

¿Cómo evalúas los contenidos y ejercicios?
73 respuestas



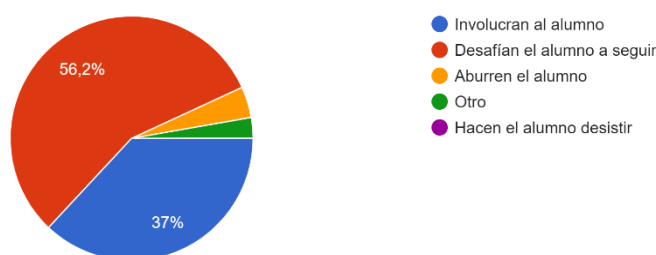
Fuente: Formulario de Evaluación de *Google* creado por las autoras

⁶ Conforme respuesta original, con interferencias entre lenguas y sin identificación de los evaluadores.

Por otra vía, sobre qué tan motivador o aburrido sería nuestro contenido, tuvimos como respuestas: el 56,2% creen que el contenido desafía al alumno a seguir y el 37%, involucran al alumno. Nuestra visión es desafiar, involucrar, entretener y a la vez educar, así que lo logramos parcialmente.

Figura 2: Evaluación del contenido cuanto a la motivación

El contenido y el formato de los ejercicios te parece que
73 respuestas



Fuente: Formulario de Evaluación de Google creado por las autoras

"Hay algunos textos un poco complejo para principiante." (A1)

"Achei o exercício de colocar em ordem bem difícil para o nível." (A2)

"(...) relacionar as imagens às letras e seus termos na primeira questão [...] foi necessário procurar na internet ou realizar os exercícios e voltar a elas. Sugiro que sejam o último exercício, como uma espécie de revisão; não o primeiro." (B1)

"Las opciones para marcar la respuesta correcta son muy simples, el alumno no necesita leer el texto para ver cuál es la opción correcta. Para ese nivel hay que poner opciones más desafadoras." (B2)

"El curso B2 me pareció el más equilibrado de todos por el mismo nivel de dificultad de los ejercicios." (B2)

Dichas declaraciones plantean la necesidad de una revisi-

ón. Inicialmente pensamos en producir material para brasileños residentes en Uruguay que escuchan y ven información específica y local. Finalmente decidimos que el material debe servir a brasileños estudiantes de español sin conocimiento previo sobre la cultura del Río de La Plata. Quizás por esa razón los textos y ejercicios de vocabulario les parecieron tan complejos a punto de tener que buscarlo - lo que no es malo - sin embargo, esperamos que el usuario no lo necesite hacer.

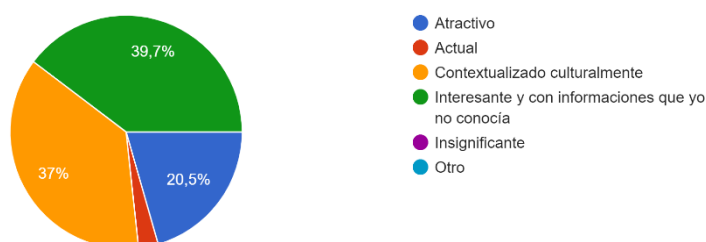
Por otro lado, en los niveles B1 y B2 algunos los consideraron más fáciles, por lo que merece nuestra revisión, deberían seguir una progresión de dificultad, ser los más difíciles, mientras A1 y A2 los más fáciles.

Abordar la cultura

Para 39,7% de los evaluadores, el contenido les pareció interesante y con informaciones que desconocían; para 37%, está contextualizado culturalmente; para 20,5% es atractivo.

Figura 3: Evaluación cuanto a los temas culturales

El tema presentado en el piloto te pareció
73 respuestas



Fuente: Formulario de Evaluación de Google creado por las autoras

"Lo único que hizo falta fueron los audios, los demás todo increíble. Me ha encantado trabajar un puro tema de maneras diferentes". (A1)

“El contenido no me parece muy conectado con la enseñanza del lenguaje español”. (A1)

Esos son dos ejemplos de declaraciones que discrepan entre sí. De un lado tenemos a una profesora de español que le encantó aprender sobre un tema cultural en profundidad. Por otro una profesora de otras lenguas extranjeras que no ve el aprendizaje de idiomas por cultura y quizás sí por unidades temáticas estructuradas por funciones y gramática (A1: saludar, presentarse, artículos, presente de indicativo etc).

La opción de nuestra App es por contemplar una enseñanza anclada en los presupuestos del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL, de ahora en adelante) en lo que respecta al conocimiento sociocultural que forma parte de las competencias generales y no lingüísticas, a saber:

[...] el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma que abarcan: la vida diaria; las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes [...]. (CONSEJO DE EUROPA, 2002)

Y, por consiguiente, se desarrolla la competencia lingüística, por medio de la exposición a materiales auténticos, explicaciones y ejercicios gramaticales y de vocabulario.

Desconocimiento del voseo

“El verbo fijate tiene acento, no lo lleva.” (A1)

Evidencia de que no todos pudieron deducir que el material se presenta en la forma de tratamiento “vos”, verbal y pronominal. <Fijate> tiene la sílaba tónica en <-ja> en la entonación voseante, así que en la regla de acentuación no lleva tilde pues

pasa a ser una llana terminada en vocal. Como definimos anteriormente el voseo será nuestro eje central y no al margen del contenido como comúnmente es visto (SILVA; CASTEDO, 2008).

Aspectos a mejorar

Al trasponer los ejercicios ideados para determinados recursos de una App a un cuestionario para la validación con herramientas limitadas, hubo una pérdida de calidad. Así, muchos de los ejercicios (acciones de arrastrar y mover para ordenar, hacer clic para escuchar la entonación y seleccionar etc) no fueron posible.

"Un enredo, gamificación o algo más atractivo para los jóvenes."

(A1)

"Las imágenes del ejercicio de relacionar no me parecieron adecuadas." (A1)

"Creo que las opciones deberían ser más claras." (A1)

Los componentes para interacción y gamificación resultaron muy limitados. En cuanto a las imágenes usamos algunas disponibles gratuitamente en la web y otras de nuestros acervos personales. Preferimos fotos por su componente de registro de lo real, donde no hay personajes permanentes en una narrativa lineal. Adquirir una lengua en inmersión ocurre mientras uno se encuentra envuelto en un sinfín de narrativas, identidades y roles sociales.

Las imágenes sirven para es presentar el vocabulario como recomienda el MCERL mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito, acompañadas de apoyo visual. (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 148).

Aprender destrezas más requeridas en la clase intermediada por un profesor

En el A1 podemos percibir que nuestros evaluadores no han entendido de que se trata de un prototipo de aplicación móvil. Faltó una presentación clara de nuestra parte al introducir la evaluación y tuvimos que aclarar el proceso en los niveles siguientes.

“Está muy bien, pero me gustan más los ejercicios para aprender a escribir (como el ejercicio para completar huecos).” (A1)

“Sería interesante tener espacio para practicar la escritura de pequeños textos.”(A2)

“Creo que el cuestionario es muy bueno. Habla de la cultura uruguaya, que muchos latinoamericanos no conocen y tampoco hay en los libros didácticos. Sin embargo, pienso que podría tener más ejercicios de habla, donde el alumno pueda entrenar diálogos y textos.” (A1)

En ese conjunto de discursos, se hace notar que muchos profesores o estudiantes de español tomaran nuestro contenido como siendo un borrador de secuencia didáctica de libro texto. Una App tiene corrección automática de los ejercicios; la corrección manual y humana se las dejamos para la clase presencial o virtual mediada por un docente, o que el interesado sea motivado a practicar sus destrezas oral y escrita complejas por otros medios.

Ejercicios gramaticales

“Está muy bueno, pero en las respuestas, cajas explicativas pueden reforzar el contenido.” (B1)

“Na questão 8 diz “se emplea se”. É correto o uso de “se” antes e depois do verbo?” (B1)

Vemos la necesidad de los evaluadores en contar con la exposición explícita de la gramática. Sobre cómo desarrollar la competencia lingüística seleccionamos del MCERL (2002, p. 151) que se debe dar “inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos, [...] pero seguido de explicaciones y ejercicios.”

Somos conscientes de lo complejo que es transponer esta forma de trabajo a la herramienta que usamos para la validación y luego a la App. Pero es lo que tenemos por el momento.

Consideraciones finales

El proceso de hacernos entender sobre el producto que queremos poner en el mercado de las apps, su misión y nicho fue desafiador. Teníamos claridad sobre las preguntas ¿a quién queremos ayudar? ¿de qué forma? ¿qué tipo de contenido brindar? Sin embargo, no las comunicamos a los evaluadores, lo que generó obstáculos en dicho proceso de validación de contenido.

Elegimos el tema carnaval uruguayo, muy local y con vocabulario muy específico que casi nadie conocía, eso nos evidenció el escaso acercamiento de brasileños con la cultura del país vecino. Así que profesores del idioma sin esa huella cultural no la comprendieron, lo que nos indica la necesidad de revisión.

La plataforma gratuita *Schoology* donde mejor pudimos adaptar la mayoría del contenido demostró no ser suficientemente intuitiva, lo que comprometió el proceso cuando también hay carencia de *letramento digital*. Hay dos comandos que se confunden: finalizar el *quiz*, revisión de sus respuestas y, finalmente, el envío del *quiz*. Muchos evaluadores atendieron con el

“finalizar” y no los enviaron. Pasó lo mismo con el cuestionario de evaluación en Formulario Google.

Dar seguimiento a los problemas y verificar precisamente qué pasó para orientar a los evaluadores nos dio mucho trabajo. Nuestra percepción de que los instrumentos eran suficientemente testeados para que cada evaluador completara el proceso no se confirmó. Enfrentamos este problema comunicándonos con cada uno de los casos, tratando de motivar la acción necesaria para contestar y evaluar, y orientar correctamente cómo lograrlo.

Revisaremos los instrumentos aplicados y el material de apoyo incorporando los aportes, sugerencias y experiencias recogidos de esa primera ronda de evaluación. En una segunda tanda, habremos perfeccionado la propuesta de contenido y ampliaremos el escopo de evaluadores, incluyendo también otros perfiles de evaluadores.

Que todo sea por el principal objetivo de estrechar lazos regionales y reducir distancias, ya que nuestro público es quién no podría viajar y pagar un costoso curso en Uruguay o en otro país. El Mercosur llega a sus treinta años y aún no vimos la integración cultural anhelada en sus comienzos. Conocer al otro nos hace saber más sobre nosotros mismos.

Referencias

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação: notas estatísticas*. Brasília, 2018

BRASIL. *Lei 4.024/1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 20 set 2020.

BRASIL. *Lei 5.692/1971*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>

BRASIL. *Lei 9394/1996*, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 set 2020.

BRASIL. *Lei 11.161/2005*, de 05 de agosto de 2005, dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11161imprensa.htm. Acesso em 28 de set 2020.

BRASIL. *Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, de 22 de setembro de 2016*, na Lei 13.415/2017 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746imprensa.htm. Acesso em 25 set.] 2020.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernandez, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em 26 dez 2020.

DICK, Walter; CAREY, Lou. *The systematic design for instruction*. Illinois, Scott: Foresman and Company, 1978.

PAJAK, Bozena. Which countries study which languages, and what can we learn from it?. *Duolingo* [blog][s.l], 2016. Disponível em: <https://blog.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it/> Acesso em 10 dez 2020.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossier: Diálogos Interamericanos*, nº 38, pp. 123-137, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>. Acesso em: 25 set 2020.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; CASTEDO, Tatiana Maranhão de. Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. in: *Holos*, Ano 24, Vol. 3, Natal: IFERN, pp. 67-74. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/145/164>. Acesso em 26 dez 2020.

SILVA, Bruno R. Costa Venâncio da. La enseñanza de las variedades del español: entrevista a María Antonieta Andión Herrero. in: *Ideas*, V, 5 (2019) 2, pp. 1 – 4 [pdf]. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 2019. Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ideas/article/viewFile/4978/6566>. Acesso em 26 dez 2020.

TROTA, Laurie (org.) *Building blocks: a guide for creating children's educational television*, Studio City, Mediascope Press, 1998.

VALLE, José del, VILLA, Laura. *Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil*. In: *Revista da ABRALIN*, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230, dezembro de 2005. pp. 197–230. Disponível em: https://www.abralin.org/revista/RV4N1_2/RV4N1_2_art7.pdf. Acesso em 30 set 2020.

VÍTORES, David Fernández. *El español: una lengua viva – Informe 2019*, Instituto Cervantes, Madrid, 2019. Disponível em: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf. Acesso em: 10 set 2020.

Literatura de autoría femenina negra en la enseñanza de español como lengua extranjera: Ilustración pedagógica

Cintia Leticia Bueno
Caio Vitor Marques Miranda

Introducción

Abrir nuevos horizontes, expandir la visión de mundo, fomentar la creatividad, cambiar el entorno, son algunos de los rasgos que la literatura nos proporciona. En esta perspectiva, lo que dio origen a este estudio fue justamente la no valoración y el poco reconocimiento de estas propiedades en las clases de Español como Lengua Extranjera - ELE. En ella, observamos lagunas en relación la literatura – que poco es abordada - de autoría femenina negra, en especial, puesto que los materiales didácticos no las retratan y tampoco los profesores en sus clases – ya que no las conocen -, rechazando, así, su visibilidad y relevancia en el siglo XXI.

Desafortunadamente, todavía tenemos el estereotipo de los alumnos en relación a la literatura, pues la ven como aburrida, poco interesante y que no agregará en nada a sus vidas, eso porque los materiales de lenguas extranjeras, como hemos visto, la presentan como pretexto para la gramática, sin explorarla socialmente y de manera diversificada.

Para esa investigación, además de traer una mirada personal, de una negra estudiante universitaria, apasionada por literatura, que escribe poemas, buscando trascender las hojas de papel

su representación, esperamos que esa voz traspase las clases, llegue a la sociedad de una manera diversificada, motivadora, con conciencia de clase, de raza y de género.

Objetivamos, de ese modo, contribuir con los estudios de enseñanza de literatura en las clases de ELE, a luz de la autoría femenina negra. Para eso, contextualizamos la relevancia de la literatura en las clases de ELE, presentamos la trayectoria de la mujer en la sociedad artístico-literaria y, por fin, proponemos una actividad metodológica (de nivel intermediario) con texto de una autora negra.

Como aporte teórico, nos valemos de Candido (2006), Collins (1990), Fernandes (2019), Silva (2005) los cuales nos ayudan y nos da aporte teórico para la propuesta del trabajo.

El poder de la literatura

Definir literatura es difícil, polémico, se lo han cambiado mucho a lo largo de la historia y no nos extendemos a discutirlo profundamente. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, por ejemplo, ella es el arte de expresión verbal, siendo un conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.

Amat (2003), pensando en esa misma perspectiva, con su frase: "La literatura es el arte que enseña a pensar", presenta argumentos sólidos para refutar lo que muchas veces la sociedad mediática impone, haciéndonos creer que es un pasatiempo para lunáticos y perezosos, sin embargo, ella es la única forma de vida posible para cualquier persona con afán y voluntad de ser algo o alguien para hacer la diferencia en el mundo.

Desafortunadamente, la literatura aún es rechazada por los alumnos y en la mayoría de las veces en la universidad, titulada como algo que no añade en el aprendizaje, es pesada y

nada significativa. Eso porque el alumno no tiene el hábito de la lectura y solo entra en contacto con ella cuando llega a la escuela, a cargo del profesor la tarea de enseñar a leer.

Además de eso, el escenario educacional la aborda de un modo obligatorio, superficial, olvidando su función social, de cambiar mundos y enriquecer la vida de las personas. El escritor Mario Vargas Llosa (2007), por ejemplo, asegura que la razón de la literatura despierta en los lectores un sentido crítico respecto a la realidad, porque tiene la facultad de hacer vivir experiencias directas de los grandes problemas de la sociedad, como la falta de libertad, las diferencias de oportunidades, prejuicios.

Así como otras manifestaciones artísticas, la literatura debe ser valorada y entendida que con ella podemos ser más críticos, tener una nueva visión de la realidad, ampliando nuestros conocimientos. Amat (2003) percibe ese valor, así como Llosa, y reitera:

El aprendizaje de la literatura nos enseña a ser más creativos. Para explicar racionalmente el mundo todavía no se ha inventado nada mejor que las palabras. No existen más palabras que las conocidas y es la literatura la que a través de la explicación de nuevos conceptos permite inventar palabras nuevas (AMAT, 2003).

Frederico Fernandes (2019) resalta que la literatura lleva al sujeto a cuestionar sus propias verdades del mundo, revendo sus ideologías, reconstruyendo el imaginario y, sobretodo, liberta de aprisionamientos propagados por el lenguaje de consumo recurrente en el mundo social. Eso solo es posible con las palabras de la Literatura que, de acuerdo con Amat, ella es la responsable por las nuevas.

Esa perspectiva de los autores ante a la literatura, podemos concretizar en el discurso de Candido (2002) que además de todo eso, cree que ella posee funciones, tales como: la función social, que auxilia al lector a conocer la problemática, sea actual, sea

pasada, contrastándolas y haciendo una reflexión de manera a cuestionar su entorno. Enseguida, tenemos la cultural que expone costumbres, intereses, ideales, creencias a través de una perspectiva universal o del propio autor. Por fin, la afectiva, cuando el autor traslada al mundo del lector, para producir en él sensaciones, nuevas experiencias, fomentando su creatividad.

Ante de la variedad de sus de funciones, es cierto que además de agrandar el intelecto, la literatura tiene un objetivo mayor que es humanizar a las personas, ampliando la manera de mirar el mundo con reflexiones críticas y haciendo con que la voluntad de cambiar su entorno sea mayor.

Para reafirmar la importancia de la literatura, Antonio Candido propone la idea de humanización de la siguiente forma:

La humanización es el proceso que confirma en el hombre que consideramos elementos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición de conocimiento, la buena disposición hacia los demás, el ajuste de las emociones, la capacidad de penetrar los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura desarrolla en nosotros la participación de la humanidad, ya que nos hace más comprensivos y abiertos a la naturaleza, la sociedad, el semejante. (CANDIDO, 1988, p.182 apud GARCIA, 2019)¹

Como destaca el autor, la literatura tiene la función de hacer con que el hombre reflexione sobre la sociedad, afinando las emociones y haciendo con que miremos al otro con más empatía, pues, mismo que sea ficción, ella retrata nuestra realidad y nos humaniza por experimentar nuevas situaciones: los resultados de los aprendizajes de/para la vida.

¹ Humanização é o processo que confirma no homem que reputamos essências, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

En esa perspectiva, vemos en las clases un ambiente para la construcción de ese saber a la luz de literatura, pero la de mujeres negras, invisibilizadas por siglos en la sociedad y por décadas en ámbito educacional.

La literatura de autoría femenina y la producción de la literatura femenina negra

Los estudios de género, más específicamente la literatura producida por mujeres, están ganando espacio por los investigadores, pues quieren saber el origen del rechazo que sufrieron todo lo que han pasado, para que puedan ser reconocidas y oídas. Dicha realidad no es de hoy, siglo XXI. Virgínia Woof, por ejemplo, en la obra *Um teto todo seu* (1928), ya apuntaba los problemas que las mujeres tenían para hacer su literatura, lo que a ella restaba la mesa de la cocina, después de todo el servicio realizado, hijos, maridos atendidos. Otro problema, era la falta de acceso a la educación, pues al principio estaba disponible clases de piano, canto, todo eso para la construcción de una mujer agradable a la casa y una anfitriona refinada para mayor valoración de su marido. Solamente con las contingencias de la guerra y por necesidad que las mujeres ingresaron al mercado de trabajo, creando una educación consistente, introduciéndolas en los cursos superiores, como señala Zinani (2010).

Las mujeres empezaron a garantizar su lugar en los espacios públicos, en la literatura, reafirmando sus múltiples papeles. Silvina Inocencia Ocampo (1903-1993) es una de ellas: escritora, pintora, traductora, se destacó como cuentista, contribuyendo para la literatura hispanoamericana, principalmente en la fantástica. De acuerdo con Sousa (2017, p.29), Silvina Ocampo tenía una manera de escribir particular y llama bastante atención: "la narrativa presente en los temas tratados por Silvina tenía a

constante crueldad, que se relacionaba con diversos temas en sus obras como: la muerte, la naturaleza, los sueños, el cotidiano, el amor, entre otros.”²

Ya en el contexto de la producción literaria de autoría femenina negra, la realidad es otra y quizá más caótica, pues hay una resistencia por parte de la sociedad al leer y publicar escritoras negras. Se les niegan el éxito, así como las otras, gracias a la cuestión de género y raza, factores que aumentan el rechazo, el prejuicio.

Conceição Evaristo, una autora negra, brasileña, - nascida en la zona sur de Belo Horizonte, de una familia pobre, trabajaba desde muy temprano en casa de familias – discute esa cuestión. En una entrevista hecha para el periódico BBC Brasil (2018), la entrevistadora le preguntó por qué Conceição llevó veinte años para publicar su primera obra y la escritora contestó:

El primer trabajo que escribí, *Becos da Memória*, se mantuvo guardado durante 20 años. Lo envié a varias editoriales. El texto literario, en el caso de la autoría negra, lleva nuestra subjetividad en la narración misma. El tema negro, especialmente cuando se trabaja con identidad negra, no se acepta muy bien. (EVARISTO, 2018, traducción nuestra)³

Además de eso, la autora se cuestiona a cerca de su reconocimiento solamente a los 71 años y aborda sobre las dinámicas sociales, culturales y económicas que tornan todo más difícil para las personas negras y mujeres. Así, vemos que la realidad de Ocampo todavía no era la peor.

Conceição abarca en su producción la colectividad negra y la transforma en texto literario, con el neologismo - *escrevivências*- exponiendo todo lo que la historia como ciencia no nos ofrece.

² A narrativa presente nos temas tratados por Silvina tinha a constante da crueldade, que se relacionava com diversos temas em suas obras como: a morte, a natureza, os sonhos, o cotidiano, o amor, dentre outros.

³ A primeira obra que escrevi, *Becos da Memória*, se manteve guardado durante 20 anos. Eu mandei para várias editoras. O texto literário, no caso de autoria negra, principalmente quando trabalha com identidade negra, não é muito bem aceita.

Con su escrita, ella puede ofrecernos este vacío histórico siendo llenado por la ficción y, de algún modo, reivindicar una posición en el presente y afirmar su identidad.

En la introducción de su libro *Olhos d'água* (2016), Evaristo expone varios factores desfavorables que dificultan el acenso y la visibilidad de la mujer, resaltando que:

Las mujeres negras tienen muchas formas de estar en el mundo (todas tienen). Pero el contexto desfavorable, un escenario de discriminación, estadísticas que muestran pobreza, baja educación, subempleo, violaciones de derechos humanos, traducen historias de dolor. (EVARISTO, 2018, p. 13, traducción nuestra)⁴

Así, además del respeto como seres humanos, las mujeres hicieron otras reivindicaciones como: el derecho primario a la educación, al voto, a inserción en el campo de trabajo y en la universidad, también el derecho a la escrita que antes eran hechos solamente por los hombres.

Autoras negras en la realidad es de suma importancia, pues las tenemos como personalidades que sirven de inspiración y resistencia ante la sociedad que siguen practicando el prejuicio y las manifestaciones de odio a esa minoría. En la frase de Conceição – *“a nossa escrevivência não pode ser lida como história para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”*, luego, la escrita de mujeres negras es justamente para hacer con las personas que tienen privilegios en la sociedad, reconozcan, investiguen, lean, para que así, cambien sus prácticas cotidianas.

Para Souza y Moreira (2015), es imprescindible la inserción de esas voces en los contenidos curriculares, rompiendo con el sistema en que solo abarca los cánones, olvidando de una gran parte de la población que es marginalizada y que a partir de su

⁴ A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas o contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações dos direitos humanos, traduzem histórias de dor.

identidad negra y femenina pueden contribuir para una sociedad más justa e igualitaria. Así, de acuerdo con las autoras:

(...) es relevante y fundamental llevar en el aula la literatura de autoría femenina negra, porque nos lleva a reflexionar y combatir los mecanismos de opresión contra a la mujer, especialmente la negra y el prejuicio racial y sus efectos, que todavía pueden ser vistos y sentidos en los espacios de formaciones educacionales.⁵(SOUZA; MOREIRA, 2015, p. 2, traducción nuestra).

De este modo, la importancia de leer, investigar y trabajar en las clases, textos de autoras femeninas para deshacer estereotipos, prejuicios, y conocer la realidad muchas que fueron silenciadas durante siglos es de suma importancia.

El trayecto para dicho cambio todavía es lento, pero posible y urgente. Nos valemos de leyes, como la 10.639/03, que versa sobre la enseñanza de la historia afro-brasileña y africana, resaltando la importancia de la cultura negra en formación de la sociedad. Ella surge en ese proceso de cambio y, por eso, para dar más visibilidad a los negros y afirmar su posición como sujetos de representación, llevamos un poco de su figura a las clases de ELE a la luz de la literatura de autoría femenina negra.

Literatura y enseñanza de ELE

En el contexto educacional de las clases de ELE en el Estado de Paraná, ellas son segmentadas por series en relación a la enseñanza media, así como propone la BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*) o por el CELEM (*Centro de línguas estrangeiras modernas*), formadas por grupos heterogéneos e impartidas después del horario regular de las clases. De acuerdo con las

5 (...) torna-se relevante e fundamental levar para a sala de aula a literatura de autoria feminina negra, pois nos leva a refletir e combater os mecanismos de opressão contra a mulher, especialmente a negra e o preconceito racial e seus efeitos, que ainda cotidianamente podem ser vistos e sentidos nos espaços de formação educacionais.

Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), la enseñanza de lenguas es basada en el abordaje de los géneros textuales y es lo que encontramos en los libros de textos disponibles en relación a casi todos los géneros. En contrapartida, cuando se refiere al texto literario, lo vemos como pretexto, una vez que el abordaje no está basado en la teoría de la enseñanza de literatura, sino la de géneros. Con eso, buscamos en dos libros – donados por el gobierno - cómo es abordado el texto literario, si hay textos de autoría femenina, sobretodo de mujeres negras.

En ese proceso, nos deparamos muchos materiales, los cuales se percibe la instrumentación de la literatura para el abordaje de los elementos gramaticales, lingüísticos y nada reflexivo. Las clases, así, no se vuelven tan humanizadoras como propone Candido (2002) y Fernandes (2019), imposibilitando al estudiante el derecho a la literatura.

Cuando miramos la trayectoria de los textos literarios y la enseñanza de español en el contexto de aprendizaje, notamos que hubo varios cambios en el aspecto metodológico. En el primer momento, según Leffa (1988), el enfoque era basado en el método AGT-Abordaje de la gramática y de la traducción, o sea, la enseñanza consistía en aprender la segunda lengua por la primera, en que los tres pasos esenciales eran: la memorización, las reglas gramaticales y la traducción. En otro momento, el enfoque era basado en el Abordaje Directa- AG, en que el aprendizaje de la segunda lengua se aprende a través de la L2. En ningún momento fue mencionada la enseñanza de la literatura, quedándose, así, en segundo plano.

De este modo, pensamos en rellenar esas lagunas trabajando la perspectiva de la literacidad literaria propuesta por Cosson (2009), quien defiende la idea que en las clases de lengua debemos contemplar el proceso de literacidad literaria y no solo la lectura de obras o de sus fragmentos, pero atribuyendo a ella una práctica y un discurso, cuyo funcionamiento debe ser comprendido críticamente por los alumnos. El autor resalta que

Por lo tanto, es necesario que la enseñanza de la literatura efectúe un movimiento continuo de lectura, comenzando por lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo similar a lo diferente, para expandir y consolidar el repertorio cultural del estudiante⁶ (COSSON, 2009, p. 49-50).

Para que este proceso sea efectivo, es importante resaltar que tanto la elección de las obras/textos literarios, cuanto las prácticas en las clases deben acompañar este movimiento. Así, Cosson (2009) sugiere trabajar con dos secuencias: una básica y otra expandida, las auxilian, desde su perspectiva, el profesor, sirviendo como ejemplos y no modelos que debe seguirse a ciegas.

No obstante, elegimos la secuencia básica de la literacidad literaria, pues creemos que sea más adecuada a la cantidad y al tiempo que tenemos en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela pública. Esa secuencia es dividida en cuatro pasos: motivación, introducción, lectura e interpretación.

La Motivación es el primer paso en el cual el alumno entra en contacto con el texto literario, muchas veces, ella ejerce una influencia sobre las expectativas del lector, sin embargo, no tiene el poder de determinar su lectura. Ella suele ser aplicada en el inicio de la clase, de manera breve, pues se extender mucho la aplicación, esta actividad no se vuelve interesante y el objetivo de motivar se pierde. La motivación, por ejemplo, puede ser la trabajada con algún tipo de dinámica, enseñar vídeos, músicas o trozos de poemas, desde que esté de acuerdo con las actividades que van a ser desarrollado a lo largo de las clases, fomentando, así, el interés del alumno por lo que está por venir.

En seguida, en la introducción, es la presentación del autor y de la obra. Al abordar la vida del autor, el profesor debe atentarse en no transformar esta exposición con detalles que interesan

⁶ Por tanto, é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

solamente investigadores, es decir, basta fornecer informaciones básicas del autor y obra, intentando, si posible, relacionarlas con el texto elegido. También, la justificativa de dicha selección es importante para que los alumnos tengan consciencia e importancia de la obra, despertando, quizá, la curiosidad.

Después, tenemos la lectura que, en el ámbito escolar, tiene la finalidad de cumplir un objetivo que no puede perderse de visión, confundiendo el acompañamiento con vigilancia. En otras palabras, el profesor debe acompañar el proceso de lectura para auxiliar el alumno en las dificultades que pueden surgir.

Por fin, el último proceso, la interpretación, la cual, según el autor, hay dos momentos: un interior, es decir, el encuentro del lector con la obra, el cual no se puede sustituirlo por ningún otro mecanismo, como ver la película o el resumen de la obra, al revés de leer el libro. Vale resaltar una reflexión del autor: "la interpretación se hace de quiénes somos al momento de la lectura. Entonces, por muy personal e íntimo que este momento interno pueda parecer a cada lector, sigue siendo un acto social. (COSSON, p.67)⁷. El momento exterior, es concretar todo lo que has comprendido a través de los registros, o sea, exponer la obra en un teatro, o dibujos, músicas, siendo registrada de diversas maneras, dependiendo del tipo de texto, edad de los alumnos, el contexto escolar, entre otros aspectos. Es importante que el alumno sea capaz de hacer una reflexión ante lo leído y así pueda compartir sus impresiones con la comunidad escolar. Con eso, presentamos una de muchas prácticas posibles.

Como forma de ilustrar la posibilidad de trabajar con la literatura en las clases de español como lengua extranjera, presentaremos a seguir propuestas metodológicas para los niveles básico, intermediario y avanzado, con enfoque a los alumnos de la enseñanza media de la escuela pública, desarrollando las cuatro habilidades: comprensión y producción oral y escrita.

⁷ A interpretação é feita do que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social.

Partimos de la visión de Cosson (2009), quien defiende que la literatura en las clases es una práctica y un discurso, cuyo funcionamiento debe ser comprendido críticamente por el alumno y el profesor es la pieza fundamental para fortalecer esa visión crítica llevando sus alumnos a superar el simple consumo de textos literarios y dejar bien explícito que la literatura no puede ser reducida al sistema canónico.

Para la creación de la actividad, elegimos una autora negra de Cuba, con la temática del negro en la sociedad, resistencia y denuncia, rescatando las voces silenciadas. Recordamos que esa propuesta es una sugerencia y cada profesor puede adaptar de acuerdo con el contexto de enseñanza y aprendizaje que está insertado.

Fuerza y resistencia en el poema "Elogio grande para mí misma" (Nivel Intermediario)



(Planeada para tres clases de 50 minutos)

La actividad abarcará el género textual poema, con la temática de la mujer, pero ahora con la autora es Georgina Herrera y su poema "Elogio Grande para mí misma"⁸. En el primer

⁸ <https://negracubanateniaqueser.com/somos-negras-cubanas/elocio-grande-para-mi->

momento, como motivación, el profesor dividirá los alumnos, en grupos de cinco, y les entregará trozos del poema, en el cual ellos tendrán que organizarlo de acuerdo con el orden que creen que sea la correcta. Como se trata de un poema corto, es probable que logran hacerlo en máximo cinco minutos, para que así lo presenten ante los compañeros lo que organizaron.

A seguir, el profesor les entregará la versión del poema original, hará la lectura, sacando dudas de vocabulario y haciendo su interpretación. Para que conozcan la autora de manera breve, será expuesto su biografía⁹ (anexo E), la vida y sus obras, para que ellos puedan conocer sus éxitos y su trayectoria.

Tras eso, el profesor les pedirá para que los alumnos hablen lo que comprendieron del poema, cuál es su temática, para que así puedan intercambiar informaciones, aprender con los demás y que, al final, perciban que el poema abarca la temática de la mujer que ahora no tiene miedo, que enfrenta sus adversidades sin bajar la cabeza ante lo patriarcado y que ella quiere alzar vuelos mucho mayores.

Además de la producción oral, es importante que la producción escrita sea trabajada, con algunas preguntas para hacer que ellos piensen más y reflejen sobre lo que están leyendo, como sugerimos abajo:

Preguntas

1) ¿Cuál es el principal mensaje del poema "Elogio grande para mí misma"?

Yo soy la fugitiva
soy la que abrió las puertas

misma-por-georgina-herrera/

⁹ <https://directoriodeafrocubanas.com/2016/01/18/georgina-herrera/>

de la casa-vivienda y "cogió el monte".

No hay trampas en las que caiga

Tiro piedras, rompo cabezas.

Oigo quejidos y maldiciones.

Río furiosamente

Y en las noches

bebo el agua de los curujeyes,

porque en ellos

puso la luna, para mí sola,

toda la gloria de su luz.

2) Para ti, ¿qué significan los versos abajo?

No hay trampas en las que caiga

Tiro piedras, rompo cabezas.

3) Tras leer la biografía de Georgina Herrera, ¿cuáles son las temáticas que ella aborda en sus poemas y la importancia en los días actuales?

4) Desde tu punto de vista, ¿por qué es importante conocer autoras negras?

Como propuesta final, los alumnos tendrán que elaborar *haikai* (anexo G) que es un poema que tiene como rasgo principal la brevedad. Es compuesto de tres versos, siendo así, podrán utilizar la creatividad para su producción de modo a utilizar otros medios para exponer el texto literario, haciendo la interpretación que ellos pudieron obtener acerca de lo que fue trabajado.

A modo de cierre

Con el presente trabajo, esperamos alcanzado los objetivos propuestos en este artículo, en el cual intentamos presentar la importancia de la literatura y su función en las clases de ELE, bien como analizar la trayectoria de las mujeres a lo largo del tiempo y la relevancia de abordarlas en las clases de ELE, especialmente la autoría negra.

La propuesta presentada intenta traer nuevas miradas acerca de la literatura y como ella puede, a través de su aspecto social, cambiar el entorno de los aprendices, volverlos más críticos, ampliar el repertorio cultural, además de humanizarlos, una vez que el texto literario cuando se aproxima de la realidad del alumno, el aprendizaje se vuelve más efectivo y significativo, pues dialoga con el contexto en que él está inserido.

Por lo tanto, abordar esta temática es contribuir en estudios y hacer con que a partir de esos cuestionamientos posamos aumentar la gama de investigaciones, valorando y exponiendo cuan relevante e importante abarcar temáticas de carácter social, para que sólo así, la literatura y las mujeres puedan ocupar, efectivamente, un lugar que realmente merecen.

Referencias

ABREU, C. *Mulheres na ciência: Mulheres em todas as cores*-Conceição Evaristo. Disponible en: <<https://mulheresnaciencia.com.br/mulheres-em-todas-as-cores-conceicao-evaristo/>>. Acceso em 19 oct. 2019.

AMAT, N. *Porqué es importante la literatura*. El país. Disponible en: <https://elpais.com/diario/2003/12/31/catalunya/1072836442_850215.html>. Accedido el 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica*. Curitiba, PR: SEED, 2008.

Boitempo Editorial. <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/bell-hooks-1372>. Acceso em 20 mar. 2020.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Textos de intervenção. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2002.

CARNEIRO, J. "É preciso questionar as regras que me fizeram ser identificadas apenas aos 71 anos, diz escritora". BBC News Brasil, 2018. Disponible en: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>>. Acceso em 20 out. 2019.

CARVALHO, L. *LEI 10.639/03 E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA*. Canal do educador. Disponible en: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>>. Acesso em 20 ago. 2020.

CASTRO, M. E.; Contreras, M. Á. (2011) *¿Para qué sirve la literatura en una clase de español?* [en línea]. II Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas, 3 al 5 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. Diálogos Transatlánticos. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2860/ev.2860.pdf>. Consultado el 05 mayo. 2019

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, L. *Cercanía joven*. 1.ed. São Paulo: Edições SM, 2013. v. 2, 3.

COLLINS, P. *Pensamento feminista negro*. 1ed. Boitempo,1990. p. 330-353.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed, - São Paulo, 2009. p. 52-112.

DUARTE, Constância. *Feminismo e literatura no Brasil*, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300010&script=sci_arttex>. Acesso em 20 ago. 2020

ESSER, C, D. Literatura de autoria feminina- mulheres em cena, na história e na memória. Female authorship Literature: Women in the history and in the memory. *Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 15 – Nº 30*.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. 1ªedição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERNANDES, F. Literatura e ensino: Emancipação e instituições (in)visíveis. In: MIRANDA, Caio; FERREIRA, Cláudia Cristina (orgs.). *Reflexões, diálogos e perspectiva sobre literatura e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editoriais, 2019. p. 12-13.

GARCIA, L. Sacolinha, Sérgio Vaz e Candido: Porque ensinar literatura é importante. In: MIRANDA, Caio; FERREIRA, Cláudia (orgs.). *Reflexões, diálogos e perspectiva sobre literatura e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editoriais, 2019. p. 39-57.

HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 8 ed. Rio de Janeiro: Rosas dos tempos, 2019.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEONI, V; LABA, C. *A importância da mulher*. Disponible en: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.Pdf>>. Consultado el 28 jun. 2019.

LLOSA, M. *Vargas Llosa dice que la literatura tiene la función de enriquecer la vida de las personas*. Europa press, 2007. Disponible en: <<https://www.europapress.es/cultura/libros-00132/noticia-vargas-llosa-dice-literatura-tiene-funcion-enriquecer-vida-personas-20070425000210.html>>. Consultado el 30 jul. 2019

MAJFUD, J. *Para qué sirve la literatura*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/para-qu-sirve-la-literatura-0/html/001cf4ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html>. Accedido el 30 jul. 2019.

Osman, Soraia et al. *Enlaces español para jóvenes brasileiros*. 3.ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013. v.1,2,3.

SANTANA, J. *Autoria feminina? Estudar para quê?* Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano 2016, nº 000097, 30/12/2016.

SILVA, JS. *Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 221 p. ISBN 978-85-7983-032-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SOUSA, M. *Tradução Comentada de contos fantásticos de Silvina Ocampo: Uma seleção de narrações sobre a infância*. 2017. 218 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução)-Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, T; MOREIRA, J. *Escrita de autoria feminina negra: reflexões sobre sua importância e inserção no campo educacional*. Africanias.com, Bahia, 2005.

ZINANI, C. Estudos culturais de gênero e história da literatura. In: SANTOS, S; ZINANI, C (orgs.). *A mulher na história da literatura*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p.119-130

ZOLIN, L. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009.

ZOLIN, L. Crítica feminista. IN: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005. p. 218-222

Letramiento digital y la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta didáctica

Aylla da Silva Lemos

Maria da Conceição Araújo da Silva

Maria Solange de Farias

Introducción

A mediados del siglo XXI, estamos viviendo un período pandémico, ante esto, ha sido necesario llevar a cabo un aislamiento social y para no detener nuestras rutinas, ha sido fundamental ahondar en el uso de tecnologías, ya sea para comunicarnos, estudiar, enseñar o trabajar. Como resultado, el entorno escolar también ha sufrido cambios, por ejemplo: las clases han empezado a ser en línea, lo que ha ocasionado el uso de herramientas, plataformas digitales y nuevas prácticas de enseñanza.

Con estos cambios, la internet pasó aún más a hacer parte de nuestro día a día y, en muchos casos, las personas que no la usaban han tenido que hacerlo; y cómo han sucedido muchas cosas al mismo tiempo, ha sido necesario que el individuo, además de la alfabetización, tuviera un letramiento para que supiera interpretar, de la mejor manera, no solo los textos orales y escritos sino también todo en su entorno; por eso, se hace necesario la adquisición de multiletramientos, principalmente el digital, por docentes y discentes, para adaptarse a la nueva realidad, a las nuevas tecnologías y a las nuevas prácticas docentes.

Según Cardoso (2010), actualmente, debido al gran avance tecnológico, se hace cada vez más necesario que el docente busque siempre actualizarse, introduciendo en sus clases metodologías que acompañen tales cambios, con informaciones y recursos que despierten el interés y la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más significativo y motivándolos en la búsqueda de los conocimientos. Entre estos conocimientos podemos mencionar el uso de diferentes herramientas digitales.

Con eso, este trabajo trata sobre el letramiento digital y la importancia de las tecnologías para la enseñanza del español, con el objetivo de presentar dos propuestas de clases que trabajan temáticas/contenidos utilizando herramientas digitales. Nuestra investigación se caracteriza como cualitativa y, para fundamentarla, nos basamos en autores que discuten sobre esa temática como Silva (2015), Elicker (2019), Pereira (2014), Leffa (1988), Cardoso (2010) y otros.

Esta investigación se organiza en dos capítulos: en el primero, exponemos sobre el letramiento digital y las tecnologías según las nuevas prácticas de enseñanza para el español como lengua extranjera; y, en el segundo, presentamos dos propuestas de clases en las que se trabajan contenidos que involucran herramientas digitales.

Letramientos y tecnologías

Es imposible hablar de letramiento y no mencionar la importancia de la lectura en el desarrollo de este proceso. Para reforzar la afirmación anterior, Elicker (2019) menciona que el acto de leer tiene la función de activar los conocimientos previos del lector; y, cuantas más informaciones tenga, mayor será la facilidad para comprender lo que se está leyendo. Además de que

la lectura tenga esta función tan importante, otro punto positivo es el conjunto de conocimientos que el lector adquirirá al realizar lecturas constantes, facilitando el desarrollo del letramiento.

Para desarrollar el acto de leer y adquirir el letramiento naturalmente, la alfabetización del individuo es de importancia indiscutible, ya que es a través de ella que el lector conoce los códigos y así sabrá cómo realizar la lectura; de este modo, gran parte de la alfabetización del lector se desarrolla en el ámbito escolar, enfatizando así la importancia de la escuela en este proceso. Según Elicker (2019, p. 28), "la alfabetización es el dominio activo de la lectura y la escritura, un conocimiento más integral, casi utilitario". Sin embargo, cabe señalar que, según el autor, las personas que no tienen alfabetización, es decir, nociones de lectura y escritura, pueden tener letramiento y conocimiento de los géneros discursivos, lo que les permite interactuar en las diversas situaciones sociales.

El letramiento ha sido el término creado para nombrar las prácticas sociales avanzadas de lectura y escritura que traspasa el simple acto de decodificar signos lingüísticos; sin embargo, no se puede dissociar alfabetización y letramiento puesto que las concepciones psicológicas, lingüísticas y psicolingüísticas de lectura y escritura muestran que, al entrar en el mundo de la escritura, el proceso de su adquisición, es decir, la alfabetización, y el uso del sistema en las actividades de lectura y escritura en las prácticas sociales que involucran la escritura, es decir, el letramiento, caminan juntos porque la alfabetización se desarrolla por medio de prácticas sociales de lectura y escritura.

No son procesos independientes, sino interdependientes, e indisolubles: la alfabetización se desarrolla en el contexto de y por medio de prácticas sociales de lectura y de escritura, es decir, por medio de actividades de letramiento, y este, a su vez, solo se puede desarrollar en el contexto de y por medio del aprendizaje de las relaciones fonema-grafema, o sea, en dependencia de la alfabetización. (SOARES, 2003, p. 14)¹

¹ Texto traducido por los autores de este trabajo. Texto original: Não são processos

Según Pereira (2014), el letramiento es el uso de la lectura y la escritura en varias ocasiones, es decir, es la realización de cualquier tipo de lectura, siempre que el lector sepa interpretar y relacionarla con los objetivos que se propone. Con eso, podemos decir que el letramiento es un proceso de lectura y escritura desarrollado en contextos informales de la vida social; por otro lado, teniendo en cuenta que existen varios tipos de letramientos, sería imposible no mencionar el digital. una vez que hoy vivimos en un entorno tecnológico.

De acuerdo con Elicker (2019), el letramiento digital nos permite una nueva forma de leer y escribir códigos y signos verbales o no verbales de una forma diferente de la tradicional. Según Silva (2015), el letramiento digital, para él, alfabetización digital, se refiere también al dominio de las herramientas tecnológicas básicas necesarias, por ejemplo, para el desarrollo de investigaciones en internet y para la comunicación en las redes sociales.

Este nuevo formato de lectura involucra la tecnología que está presente en nuestro día a día, siempre con nuevas actualizaciones que nos permiten experiencias increíbles, sean ellas positivas o negativas. Con los avances en las tecnologías, han surgido géneros multimidiáticos y multimodales² que han transformado nuestra forma de leer y han ocasionado una mayor necesidad de interpretación crítica, puesto que no solo están formados por el lenguaje verbal, sino también por diferentes imágenes, hipervínculos, tablas, gráficos con características que aportan informaciones y contribuyen a la construcción de su(s) significado(s).

independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

² Según Martins (2019, p. 10) "Los textos multimodales son aquellos compuestos por más de una forma semiótica que se integran en la construcción del significado del texto y están presentes en nuestro cotidiano, como los textos publicitarios, las historietas y las viñetas".

Ante esto, las tecnologías digitales de información y comunicación tienen gran importancia en nuestro contexto actual y los jóvenes ya nacen en medio de ellas. Para los nativos de esa época, el letramiento digital se desarrolla de forma natural, pues, como se mencionó anteriormente, ya nacen en ese entorno y desde siempre tienen contacto con las tecnologías; sin embargo, para los inmigrantes digitales, es decir, personas que no nacieron en el período cuando ya predominaba la tecnología, tienen que adaptarse a esta nueva realidad tecnológica.

Con el uso constante de las tecnologías y la gran cantidad de información que ellas proporcionan, la forma de adquirir conocimiento se transforma y los cambios que se producen inciden en el ámbito de la sociedad. Por su vez, promueven la necesidad de adaptación en el ámbito educativo, con la integración de la tecnología digital de información y comunicación que, con la pandemia, se ha hecho aún más necesaria, ya que sin ella no sería posible reingresar a clases.

También han surgido nuevas prácticas de enseñanza que posibilitan nuevas formas de enseñar y aprender, puesto que las tecnologías proporcionan informaciones ilimitadas y gran parte de la población las utiliza tanto para el uso personal como profesional, lo que les permite tener un letramiento que es extremadamente importante en ocasiones vividas en este período pandémico.

Por vivir en una sociedad en que la escritura siempre nos rodea, especialmente en las redes sociales, el uso de herramientas digitales es constante y para utilizarlas es necesario que tengamos letramientos diferentes. Así, letramiento se trata de saber interactuar a través del lenguaje, sea de forma escrita o hablada, y el aprendizaje debe desarrollarse en contextos vividos en la sociedad, es decir, en la práctica del uso.

Con esto, la escuela tiene el deber de integrar las prácticas de letramiento a su forma de enseñanza, posibilitando que el

alumno sea capaz de utilizar la lengua en contextos diferentes/diversos.

Para la inclusión del letramiento digital en la escuela, las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), son grandes aliadas porque aportan muchos beneficios al proceso de enseñar y aprender, en nuestro caso, el español. Según Silva (2015, p. 13):

La utilización de las TIC en las actividades de la enseñanza de lengua extranjera amplía los conocimientos de los alumnos, además de proponer la ampliación de sus conocimientos lingüísticos sobre la lengua meta con la finalidad de acercar la realidad de los alumnos brasileños con la cultura de los países de habla española, ya que muchos de los alumnos no pueden vivenciar la lengua en su contexto de inmersión, es decir, no pueden ir para un país hispanico, con eso, podemos decir que las TIC proporcionan a estos alumnos una noción de la realidad existente en estos países.

Así, las nuevas tecnologías innovan la enseñanza de ELE y traen a los alumnos la posibilidad no solo de ampliar sus conocimientos sobre la lengua que aprende, sino también acercarlos a la realidad de los pueblos y a sus diferentes culturas. De esta forma, los alumnos, en esta nueva realidad, son más activos y más responsables por su aprendizaje, puesto que construyen saberes al interactuar en red; y, por medio de chats, por ejemplo, practican la lectura, la escritura y el letramiento digital.

Las nuevas prácticas de enseñanza en el español como lengua extranjera

Como sabemos, el desarrollo de una segunda lengua (L2³) sería más fácil si tuviéramos vivencia con la cultura, nativos y

³ Según Leffa (1988), hay una distinción entre los términos Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2), sin embargo, en este estudio utilizaremos los dos términos como sinónimos y también usaremos el término lengua meta como lengua extranjera.

afines, es decir, en una inmersión lingüística, pero eso no significa que es imposible el aprendizaje si no ocurre en este contexto; por eso, en este proceso de desarrollar una L2, la internet es muy importante, porque es a través de ella que tenemos la oportunidad de mantener el contacto con diferentes variantes y con la cultura de la lengua meta.

Según Araújo, Dias y Lopes (2016), el acto de adquirir una L2 tiene en cuenta cuatro habilidades y el desarrollo de la lengua meta se facilitaría si estas cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escribir y escuchar, fueran trabajadas juntas. Ante esta situación, la internet nos proporciona el contacto con el habla, la escritura, la lectura y la escucha, contribuyendo así a este proceso. Por ejemplo, con búsquedas en internet es posible encontrar música/vídeos/audios y poner en práctica las habilidades orales y auditivas, mientras que las habilidades de leer y escribir podrían ejercitarse leyendo y escribiendo/reescribiendo textos en el idioma estudiado.

Hay que tener en cuenta los conocimientos de los estudiantes, incluso cuando adquieren una segunda lengua, así como su contexto de experiencia; de ese modo, con este período de clases en línea, también se necesita desarrollar la autonomía de los estudiantes y abandonar el tradicionalismo en el que el docente es el poseedor y transmisor de conocimientos. Hay que reconocer aun que debe poner en práctica un intercambio de conocimientos en el ámbito escolar, ya que el alumno aporta sus conocimientos y debe buscar otros también; esto es posible con el uso de las tecnologías, puesto que podrán hacer investigaciones y tendrán accesos a otros conocimientos, además de los que adquieren en la clase; es decir, los alumnos deben buscar las informaciones con autonomía y criticidad y el profesor actuar auxiliando en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, en esta nueva realidad, el docente no puede limitarse solo a los libros y situaciones ajenas a la realidad de

los alumnos; el profesor hay que buscar formas innovadoras y lúdicas, con el uso de las tecnologías para promover un nuevo tipo de aprendizaje acorde con las necesidades actuales.

Propuesta de actividades con el letramiento digital

Teniendo en cuenta lo que se discutió en el capítulo anterior, la escuela debe comenzar a ver la internet y las diversas herramientas tecnológicas como su aliado en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de lengua materna como de lengua extranjera, para eso, los docentes deben integrarlas en sus prácticas de enseñanza. Por su importancia en el contexto actual, el letramiento digital aporta ventajas a la enseñanza del español, por ello, proponemos un modelo de clase que integra actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y algunas herramientas tecnológicas.

Nuestro modelo de clase está basado en una metodología activa, pues está centrada en el estudiante y propone que él también sea responsable por su aprendizaje, ya que, según Oliveira y Pontes (2011, p. 8171), "La Metodología Activa es una estrategia de enseñanza centrada en el estudiante que deja el papel de receptor pasivo y ocupa el de agente y principal responsable por su aprendizaje".⁴

a) Propuesta 1

Nuestra primera propuesta está direccionada a los alumnos de nivel pre-intermediario, con duración de dos clases de 50 minutos; y tiene como objetivos: a) describir las profesiones

⁴ Texto traducido por los autores de este trabajo. Texto original: A Metodologia Ativa é uma estratégia de ensino centrada no estudante que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pela sua aprendizagem

en español; b) presentar el género multisemiótico cómics, y c) practicar el presente de indicativo. Los motivos de elegir los cómics han sido porque es un género de fácil entendimiento, es divertido, fomenta la creatividad, favorece la dinámica en clase, etc. (ALONSO ABAL, 2010). Las habilidades trabajadas en esta propuesta serán: oral, auditiva, escrita y lectora. Los procedimientos se darán de la siguiente manera:

- Primer paso: el profesor empieza la clase haciendo a los estudiantes preguntas de precalentamiento, como: ¿Conoce alguna profesión en español? ¿Qué profesión tienes o te gustaría tener?
- Segundo paso: el profesor presenta las profesiones a través de un vídeo⁵; luego pregunta a los estudiantes qué profesiones aparecen en el vídeo y dónde trabajan;
- Tercer paso: El profesor, para motivar aún más los alumnos, puede hacer uso del juego batalla naval para practicar, con los estudiantes, las profesiones estudiadas. Se proyectará el juego a través de diapositivas y cada alumno deberá elegir un número y una letra; se revelará la imagen de una profesión o aparecerá una bomba; el alumno deberá decir el nombre de la profesión en español. Los que sepan contestar ganarán puntos, cuando encuentren una bomba tendrán que pagar un regalo que puede ser cantar una canción, hacer una declaración de amor, hacer una mímica, etc. El juego tendrá un premio para el que consiga la mayor puntuación.⁶
- Cuarto paso: para empezar a trabajar con el cómic, el profesor hace las siguientes preguntas: ¿Conoces el género cómic?, ¿Conoces algún cómic de Mafalda o Gaturro? ¿Cuáles son sus características?

⁵ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=f8Dhq5Gymww&t=50s>, o puede utilizar otro.

⁶ El profesor puede ver un vídeo en <https://youtu.be/U-HYv1NztDU> que le ayudará a producir el juego.

- Quinto paso: el profesor elegirá un cómic de Gaturro⁷ que trate de profesiones, lo presentará a los alumnos de modo recortado, es decir, en varias figuras, y los alumnos, a partir de las figuras, montan el cómic y después comparan con el original. Tras eso, los discentes describen las imágenes del cómic y leen el texto original.
- Sexto paso: solicitar a los estudiantes que realicen una investigación sobre los cómics, por medio de sus teléfonos u ordenadores suyos o de la escuela, de modo que, como actividad extra-clase, puedan crear un cómic que incluya las profesiones y lo presente a sus compañeros de clase;
- Otra posibilidad como trabajo extra-clase es dividir los alumnos en grupos pequeños y pedirles que produzcan un vídeo corto de una entrevista con algún profesional que ellos conozcan y la presenten en clase.

b) Propuesta 2

Nuestra segunda propuesta está destinada a alumnos de 3^o de la enseñanza media y nuestros objetivos son que los alumnos conozcan el género textual *charge*⁸, utilicen sus conocimientos previos y practiquen la interpretación textual, adquiriendo, así, un pensamiento crítico. Las actividades están planeadas para dos clases de 50 minutos y las habilidades utilizadas en esta propuesta serán: oral, escrita y lectora. Los procedimientos se sucederán de la siguiente manera:

- primer paso: el profesor empieza la clase haciendo preguntas de precalentamiento para los estudiantes, tales

⁷ Disponible en: https://www.google.com/imgres?imgurl=https://millapureza.files.wordpress.com/2017/05/gaturro-profesiones.jpg?w%3D700&imgrefurl=https://millapureza.wordpress.com/2017/05/22/delta-gyn-7o-ano-2/&tbid=Czfvmo8_vf3XbM&vet=1&docid=OQFTulO7cv1K_M&w=700&h=817&source=sh/x/im

⁸ *Charge*, en español viñetas, es un estilo de ilustración que pretende satirizar, a través de una caricatura, cualquier evento actual con uno o más personajes involucrados. El motivo de la elección es que es un género que presenta criticidad a hechos actuales con humor y que gusta al lector.

como: ¿Qué es una *charge*? ¿Has leído alguna? ¿Cuáles son sus características?;

- Segundo paso: el profesor presenta algunas *charges*⁹ y junto con los alumnos hace la interpretación de las imágenes y textos;
- Tercer paso: presentar el contenido género textual *charge*, a través de diapositiva y así explicar el concepto del género *charge*, sus características, su importancia en el ámbito social y presentar algunos ejemplos de ese género;
- Cuarto paso: como actividad extra-clase, en grupos de 3, los alumnos, a partir de las características del género presentado, crean una *charge*, haciendo una crítica social y la presentan a sus compañeros que eligen la mejor *charge* creada y el ganador recibirá un premio que puede ser una caja de bombones;
- Quinto paso: exponer qué es y cómo se crea un periódico en línea;¹⁰
- Sexto paso: todo el grupo crea un periódico en línea y añade las *charges* creadas.
- Séptimo paso: Exponer la producción del periódico en línea para el grupo y todos ayudan al profesor en la revisión y corrección de errores;
- Octavo paso: Presentar el resultado para la escuela.

Conclusiones

Al tomar en consideración el período de pandemia que estamos viviendo, nuestra investigación ha tenido como objetivo discutir el letramiento digital y su relevancia en el contexto actual,

⁹ El profesor puede elegir algunas *charges*/viñetas en: <https://www.republica.com/2017/03/08/la-vineta-construcciones/>

¹⁰ Disponible en: <https://www.iebschool.com/blog/como-hacer-periodico-digital-comunicacion-digital/>

para después presentar dos propuestas de clases que trabajan temáticas/contenidos utilizando herramientas digitales.

Letramiento es el uso de la lectura y la escritura en varias ocasiones, es decir, es la realización de cualquier tipo de lectura, siempre que el lector sepa interpretar y relacionarla con los objetivos que se propone. El letramiento digital nos permite una nueva forma de leer y escribir códigos y signos verbales o no verbales de una forma diferente a la tradicional. La alfabetización es el dominio activo de la lectura y la escritura.

Al final de este trabajo, concluimos que el letramiento digital es de fundamental importancia para el desarrollo de las clases de lenguas extranjeras, sea en el formato en línea o presencial y los motivos para eso es que él permite a los docentes desarrollar habilidades para utilizar las herramientas tecnológicas como recurso didáctico y permiten a los docentes no solo ampliar sus conocimientos sobre la lengua que aprende, sino también acercarse a la realidad de los pueblos y a sus diferentes culturas. De esta forma, los alumnos, en esta nueva realidad, son más activos y más responsables por su aprendizaje, puesto que construyen saberes al interactuar en red.

Es notorio enfatizar el papel de la escuela y del profesor cuando se trata del uso de letramientos en sus prácticas de enseñanza. Se hace necesario que el profesor tenga letramiento digital y que desarrolle esa competencia en los discentes, haciendo que los aprendices hagan uso de herramientas digitales en clase y que involuncren el contexto del cotidiano de los estudiantes en sus prácticas docentes, además de dinamizar las clases y promover una metodología activa en la cual los alumnos también son los protagonistas de su propio aprendizaje.

Referencias

- ALONSO ABAL, Marina. El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica. *Marco ELE*. Universidad Antonio de Nebrija, 2010. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf> > Acesso em: 18 fev. 2021.
- ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. *Integrando As Quatro Habilidades Linguísticas No Ensino De Língua Inglesa*. Anais do III CONEDU. Natal, 2016. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4607_14082016134318.pdf> Acesso em: 26 fev.2021
- CARDOSO, Ana Paula Pereira. *Práticas diferenciadas em sala de aula*. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35709>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- ELIECK, A. T. *Prática pedagógica interdisciplinar para (multi)letramento em anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Feevale. Novo Hamburgo. p. 86. 2019.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* n° 25. pp.5-17. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18 fev. 2021.
- MARTINS, Liviane da Silva. *Leitura multimodal e o processo de construção de sentido em charges*. *Leitura, Maceió*, n. 65. p. 10 – 23. Maio/ago. 2020.
- OLIVEIRA, Marlene Gonçalves; PONTES, Letícia. *Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar – um relato de experiência*. X CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. – EDUCERE. Curitiba, 2011. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf>. Acesso em: 12 março 2021.
- PEREIRA, Márcia Moreira. Letramento(S): Uma Introdução Ao Multiletramento. *Revista caminhos em lingüística aplicada*. Taubaté. Número 2. p. 147-156. 2014.
- SILVA, J. L. *Las TIC en la enseñanza/aprendizaje de E.L.E: perspectivas de las multimodalidade a partir del concepto de letramiento digital*. 2015. 30f. TCC em Letras Espanhol. Universidade Estadual Da Paraíba. Campina Grande, 2015.

La enseñanza de español y medios digitales: actividades audiovisuales

Rafaela Dalila da Costa Pinto

Girlene Luciano da Silva

Maria Daniele Pereira Silva

Maria Solange de Farias

Introducción

La tecnología ha pasado por cambios significativos en los últimos veinte años. Hace más de tres décadas que ha llegado a Brasil y hoy el internet está al alcance de más de ciento treinta y cuatro millones de personas, de acuerdo con datos de la investigación *TIC domicilios*¹ en 2019.

Comprender el uso y la importancia de esos avances tecnológicos en la vida cotidiana es algo imprescindible para nuestra sociedad. Si consideramos el contexto escolar, la tecnología es un gran aliado de la enseñanza, pues ofrece recursos digitales que viabilizan el aprendizaje de las competencias lingüísticas y permite explorar las múltiples inteligencias² de los alumnos. Su potencial se centra en una fuente inagotable de información, pero también por permitir trabajar muchas competencias, entre ellas, la audiovisual.

1 *TIC domicilios* es una investigación realizada en los hogares brasileños sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación y está disponible en https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

2 Desarrollado a partir de los años 80, el término inteligencias múltiples surgió en Harvard en una investigación liderada por Howard Gardner. Las inteligencias de Gardner están clasificadas en: Inteligencia Lógico-Matemática; Inteligencia Lingüística; Inteligencia Espacial; Inteligencia Musical; Inteligencia Física-Cenestésica = Corporal; Inteligencia Interpersonal e a Inteligencia Intrapersonal.

Delante de la situación que vivimos - no solo en Brasil, sino en el mundo - con la aparición de la pandemia y todas las dificultades derivadas de ese momento, como el distanciamiento social, la educación mundial ha buscado nuevas alternativas para adaptarse a esa realidad. Con eso, ha surgido la necesidad de un uso más intenso de las tecnologías y prácticas que involucren la literacidad digital y ayuden en la continuidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Debido a eso, el uso de las tecnologías digitales de información y comunicación se ha convertido en uno de los temas más discutidos en el ámbito educacional. Uno de los motivos es la importancia del educador ser letrado digitalmente para usar adecuadamente las herramientas digitales.

Con eso, la presente investigación nace con el objetivo de presentar la importancia de utilizar, en clase, actividades que involucren los medios digitales, específicamente, los recursos audiovisuales en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), como también de proponer actividades con el uso de recursos audiovisuales para desarrollar las habilidades lingüísticas en clase

Metodológicamente, nuestro trabajo se caracteriza, según el enfoque, como un estudio cualitativo, pues permite hacer comparaciones, descripciones e interpretaciones de las cuestiones en discusión (BASTOS, 2009) y, conforme a sus objetivos, se caracteriza como descriptivo. Nuestro estudio parte de una revisión bibliográfica basada en autores tales como Soares (2003, 2004), Rojo (2013), López (2010), Acquaron Muñoz (2004) y Silva (2015). Utilizamos los estudios de esos autores con el propósito de proponer dos actividades que trabajen la lectura y la audición.

Para una mejor comprensión, este artículo está organizado de la siguiente manera: en un primer momento, abordamos la cuestión de la era digital, después presentamos los conceptos

de alfabetización y literacidad y luego los términos literacidades múltiples y literacidad digital; en un segundo momento, mostramos la importancia de las actividades audiovisuales para el desarrollo de las habilidades lectora, escrita, auditiva y oral; y, por fin, presentamos dos actividades audiovisuales que pueden ser utilizadas en las clases de ELE.

La era digital

No es una casualidad que la expresión “era digital” aparece con la creación del internet. El término “digital” que, según Diccionario de la Real Academia Española (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA), es algo que “tiene relación con los dedos”, no hace nada más que traducir lo que vivimos en los días actuales: la información en la punta de nuestros dedos. O sea, hoy es posible hacer una búsqueda rápida en internet y quedarse informado de todo lo que se quiere saber.

En el mundo globalizado, donde muchos pueden comunicarse desde los lugares más lejos, surge la necesidad de nuevas nomenclaturas para caracterizar los nuevos tipos de habilidades con el manejo del internet. Por lo tanto, nos cabe traer para este estudio el concepto de alfabetización, literacidad, literacidades múltiples y literacidad digital, que son procesos importantes, especialmente, en el ámbito educacional.

Consideraciones sobre alfabetización, literacidad, literacidades múltiples y literacidad digital

La alfabetización es un proceso de aprendizaje donde un niño desarrolla la competencia de leer y escribir y que, por medio de ese proceso, aprende a decodificar los elementos que

componen la escritura. Esa decodificación comienza con el alfabeto, conocimiento de las letras y enlace entre las sílabas. De esa forma, según Rojo (1998), el individuo alfabetizado es el que adquiere el sistema de la escritura.

La literacidad es un proceso diferente, no es solamente saber decodificar, sino saber interpretar y dominar la lengua. Según Soares (2004, p. 18), su origen viene del vocablo inglés *literacy* y está caracterizado como "el resultado de la acción de enseñar o aprender a leer y escribir: el estado o condición que adquiere un grupo social o un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura"³.

Los dos procesos deben caminar juntos, pero, poseen diferencias significativas. Una de las diferencias se refiere al nivel de dominio de la lectura y escritura. O sea, el individuo que es alfabetizado reconoce el sistema de escritura y el que es letrado utiliza la lectura y la escritura en los más variados contextos.

Para Magda Soares (2003, p. 24), los términos alfabetización y literacidad están intrínsecamente relacionados:

No son procesos independientes, pero interdependientes, e indisociables: la alfabetización se desarrolla en el contexto de y por medio de prácticas sociales de lectura y de escrita, esto es, a través de actividades de literacidad, y este, por su vez, sólo puede desarrollarse en el contexto da e por medio del aprendizaje de las relaciones fonema-grafema, esto es, en dependencia de la alfabetización.⁴

Por lo tanto, es posible decir que un individuo alfabetizado puede no ser letrado. Una persona alfabetizada sabe leer y escribir; una persona letrada sabe no solo leer y escribir, sino también hacer uso distintivo de la lectura y escritura. Con eso, percibimos

³ Texto original: o 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.

⁴ Texto original: Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

diferencias entre los dos procesos, pero son conceptos que deben caminar juntos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de la alfabetización y la literacidad, existe también otro término importante para el educador de la contemporaneidad: la literacidad múltiple. Ese concepto fue articulado por el Grupo Nova Londres⁵ en 1996. La teoría de la literacidad múltiple surgió a partir de observaciones acerca de las constantes mudanzas en la sociedad y la multiplicidad de lenguajes que circulan en la diversidad cultural.

Según Rojo (2013, p. 14), “para abarcar estos dos ‘multi’ la multiculturalidad, característica de las sociedades globalizadas y la multimodalidad de los textos por medio de los cuales se comunica y se informa, el grupo acuñó el término: literacidad múltiple”⁶. Otro aspecto importante que refuerza la importancia de ese concepto es el aumento de la circulación de textos multimodales⁷, que también exigen la literacidad múltiple.

Del mismo punto, la literacidad digital sugiere la necesidad de que el profesor sea letrado digitalmente, para que haga uso adecuado de las herramientas digitales y contribuya para el avance del aprendizaje de los estudiantes. Para Xavier (2001 *apud* SILVA, 2015, p. 17), la literacidad digital:

implica realizar prácticas de lectura y escrita diferentes de las formas tradicionales de literacidad y alfabetización. Ser letrado digitalmente supone encargarse de cambios en los modos de leer y escribir los códigos y señales verbales y no verbales, como imágenes y diseños, si comparamos las formas de lectura y escritura hechas en el libro, hasta porque el soporte sobre el cual están los textos digitales es la pantalla, también digital (traducción nuestra)⁸.

5 Grupo Nova Londres – es un grupo de investigadores de las literacidades que, reunidos en la ciudad de Nova Londres, en Connecticut (USA), publicó un manifiesto intitulado *pedagogy of multiliteracies – Designing social futures* (ROJO, 2012).

6 Texto original: para abranger esses dois “multi” o multiculturalismo característico das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos pelos quais o termo é comunicado e relatado, o grupo cunhou o termo: multiletramentos (ROJO, 2013, p. 14).

7 Textos “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2019, p. 19).

8 Texto original: implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais

Por lo tanto, para que el profesor de lengua extranjera consiga un buen resultado en la enseñanza, es importante que conozca y domine la literacidad digital. De esa forma, por medio de él, el docente puede trabajar con los recursos audiovisuales y, especialmente, las actividades audiovisuales, que es el enfoque de nuestro estudio.

Los recursos audiovisuales como herramientas en las clases de ELE

Los medios audiovisuales son aquellos materiales que registran, reproducen y difunden mensajes visuales y sonoros con el fin de conceder conocimientos, motivar el aprendizaje, despertar la atención de los alumnos y conectar los contenidos planeados.

También actúan como elementos que contextualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, permiten desarrollar una dinámica participativa, principalmente en las actividades audiovisuales. El elemento audiovisual redundante de manera positiva en el alumnado, puesto que lo audiovisual, además de hacer la actividad más atractiva y motivadora, aumenta su poder de retención (RAMÍREZ ALMANSA, 2019).

Utilizar los recursos audiovisuales en las clases de ELE, hacerlos valederos, es determinante para la transformación real de las nuevas generaciones, por eso, es un recurso didáctico que debe ser recurrente en los escenarios pedagógicos, puesto que, cuando los alumnos adquieren una lengua extranjera, no aprenden solo signos lingüísticos, sino también los signos socioculturales. Según Almeida Calderón y Fuentes Bayona (2011, p. 83),

de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2001 *apud* SILVA, 2015, p. 17).

con el desarrollo de la lingüística y la didáctica de las lenguas, cada vez se hace más claro el hecho de que al aprender una lengua no solo se tienen en cuenta sus reglas gramaticales, la debida conjugación de los verbos o el funcionamiento de la ortografía, ya que el aprendizaje de otro idioma está enmarcado por un componente social y cultural que lo determina; muestra de esto son las manifestaciones artísticas que, además de expresar una visión estética, ofrecen variedad de situaciones y visiones de la realidad a la que está sujeta.

Los recursos audiovisuales proporcionan a los estudiantes de lenguas extranjeras practicar las cuatro destrezas mostrando el contexto de uso, el vocabulario y los aspectos culturales de la lengua meta. Además de eso, los recursos audiovisuales contribuyen también para una clase más didáctica, motivadora y participativa, promoviendo una construcción colectiva del conocimiento.

Del mismo modo, estos recursos facilitan y mejoran el rendimiento laboral, posibilitando a los profesores prácticas innovadoras que promueven un mejor desarrollo de la enseñanza de ELE. Actividades que busquen trabajar la criticidad y la cultura a través de vídeos y canciones son un ejemplo de cómo las clases pueden ser interactivas y eficientes.

Propuestas de actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en ELE

La enseñanza de ELE tiene como objetivo desarrollar las habilidades lingüísticas en el alumno: leer, escribir, oír y hablar. Así, las acciones del profesor en el aula deben tener como foco actividades que trabajen estas destrezas. En seguida, presentaremos el concepto de cada una de ellas.

La habilidad lectora comprende la capacidad de la persona de interpretar el texto que lee. No se trata sólo de una mera decodificación de palabras, como apunta Acquaron Muñoz (2004, p. 945-946):

apoyar todo el peso de la actividad de comprensión lectora en la *decodificación* del material escrito, sin hacer intervenir otros componentes fuera del texto, como son, los conocimientos previos del sujeto que lee, o los distintos contextos en los que se inserta dicho texto para transformarse en discurso, no nos conduce automáticamente a la construcción del sentido, ni siquiera del significado.

En el material escrito no hay importancia si el texto no comunica, si el lector no se identifica con él y no puede hacer inferencias. Es un proceso en el cual el lector imprime en el texto sus huellas. Eso quiere decir que, al leer un texto, la persona lo interpreta según sus conceptos, sus creencias, su conocimiento del mundo y su cultura.

Para Acquaroni Muñoz (2004), el lector participa interactivamente del proceso de comprensión: apunta hacia el texto, activa sus conocimientos previos y expectativas propias y busca pistas en el texto que orienten el proceso de comprensión del texto.

Como en un rompecabezas, donde el todo solo tiene sentido cuando las piezas encajan, el proceso de interpretación solo puede ser llevado a cabo cuando en esta barredura el lector encuentra piezas que se conectan para que se construya un sentido.

Bajo el mismo prisma, la habilidad de escribir "es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario" (CASSANY, 2009, p. 48); esta habilidad se va aprendiendo y perfeccionando con el uso. El lenguaje escrito se adecua al propósito comunicativo del hablante y al contexto en los cuales él está inserido.

Del mismo modo que la lectura está más allá de la decodificación, la habilidad auditiva no es solo escuchar. De acuerdo con López (2010, p. 2) "antes, durante o, incluso, después de escuchar, el oyente formula hipótesis en torno al tema, a los participantes, al registro, al vocabulario clave, etc., a partir de lo que sabe del mundo y del contexto". En el proceso de audición se

puede comprender que el oyente se apropia del contenido que escucha haciendo relación con sus conocimientos previos.

Resaltamos la estrecha relación que hay entre la audición y la habla. Para Baralo (2000, p. 5) "La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado". De esta manera, comprendemos que la habilidad de hablar sólo se puede realizar después de escuchar y comprender el contenido.

El habla es una de las primeras cosas que aprendemos en nuestra vida. Así, podemos decir que la oralidad es algo intrínseco al hombre, y, por eso, su papel en la comunicación es tan fundamental, visto que es una actividad esencial para las interacciones humanas.

Actividad 1:

Acercándose del tema

Tiempo destinado: 5 clases de 50 minutos

Nivel: intermedio (alumnos del segundo y del tercer año de la enseñanza mediana)

1ª parte:

OBJETIVOS: incentivar los estudiantes a hablar acerca del internet, su uso y sus riesgos;
DESCRIPCIÓN: el profesor debe presentar algunos datos acerca del creciente uso del internet.

2ª parte:

OBJETIVOS: Propiciar que los alumnos conozcan el concepto de la palabra belleza haciendo la lectura de artículos relacionados al tema; llevar los estudiantes a dar sus opiniones acerca del tema;

DESCRIPCIÓN: en esta clase el profesor debe presentar datos sobre la cuestión de la belleza en la sociedad actual. Cuestionar los estudiantes acerca del motivo de estos números. A partir de las respuestas, trabajar el estereotipo de la belleza en la sociedad actual. Para esta clase, el profesor puede traer el artículo "La obsesión de la belleza en América latina": <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1009380>.

La lectura se la puede empezar en clase, con el uso de estrategias de lectura como predicción e inferencias y su continuidad se puede hacer como tarea de casa. El profesor puede orientar que los estudiantes hagan una presentación en clase de la lectura del texto. Esta tarea va a ayudar en el desarrollo de la competencia lectora. Enseguida, el profesor puede explicar el concepto de belleza y la etimología de la palabra.

Para fomentar la discusión, el profesor presenta el video *Supervenís: até onde vai a nossa obsessão pela imagem*: <https://www.publico.pt/2014/09/10/p3/video/superven-us-ate-onde-vai-a-nossa-obsessao-pela-imagem-20185310508>

La próxima actividad es la presentación de la canción "La belleza está en tu interior" de José Andrea. El profesor debe cuestionar acerca de la temática. Es necesario también hacer un estudio de la letra de la canción para saber si hay palabras que los estudiantes no conocen.

La canción está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UkDdywDbwck>.

3ª parte:

OBJETIVOS: llevar los alumnos a conocer las características del género vídeo propaganda;

explicar a los estudiantes como ellos deben producir un video propaganda.

DESCRIPCIÓN: el profesor debe empezar la clase preguntando a los estudiantes si conocen el género vídeo propaganda, para que sirva, etc. A partir de las respuestas, él va a complementar las informaciones.

- ¿Qué es un vídeo propaganda?
- ¿Para qué sirve? (cuál es la función).
- ¿Dónde podemos encontrar este género?

Como tarea de casa, el profesor debe pedir que los estudiantes hagan una búsqueda en internet y escriban informaciones acerca del género vídeo propaganda.

4ª parte:

OBJETIVOS: Orientar los estudiantes para que produzcan un vídeo propaganda;

Producción: Los estudiantes deben producir un vídeo propaganda con el tema "La belleza en la red, como ustedes se miran en el espejo". Con esto, intentamos incentivar a las personas a que se acepten como son, sin seguir patrones.

OBSERVACIONES: el profesor deberá dividir los alumnos en dos grupos y, el profesor, durante la producción de los trabajos, aclara las dudas de los alumnos.

5ª parte:

OBJETIVOS: hacer la divulgación de los trabajos elaborados por los estudiantes.

DESCRIPCIÓN: la divulgación debe ser hecha en las redes sociales de cada grupo de trabajo. El objetivo es que las personas tengan acceso a la discusión de la cultura de la belleza en las redes sociales.

Actividad 2:

Los sonidos de la belleza

Tiempo destinado: 3 clases de 50 minutos

Nivel: intermedio (alumnos del segundo y del tercer año de la enseñanza mediana)

1ª parte:

OBJETIVOS: llevar los estudiantes a comprender el género parodia; hacer que los alumnos produzcan una parodia.

DESCRIPCIÓN: la profesora expondrá un vídeo de una canción en español. Después va a exponer otro vídeo que es una parodia del primero. Enseguida, preguntará: ¿Conocen esta canción?, ¿hay algo semejante en los vídeos?, ¿qué pueden opinar acerca de las dos canciones? A partir de entonces, va a complementar las informaciones y explicar las características del género parodia.

Enlace para el vídeo de la parodia de la canción "Tutu": <https://www.youtube.com/watch?v=KOMfg7aktCA>.

Enlace para el vídeo de la canción "Tutu": <https://www.youtube.com/watch?v=5AkDqm-cEgg>.

2ª parte:

OBJETIVOS: orientar a los estudiantes para la producción de parodias.

DESCRIPCIÓN: en esta clase la profesora va a pedir que los estudiantes produzcan una parodia con el tema "La belleza en las redes sociales". El trabajo debe ser hecho a partir de la canción "Tuto" presentada en la clase anterior. El objetivo es hacer una grabación donde la letra concientice a las personas que todos son bellos y no deben seguir patrones. Para esta actividad, la profesora debe dividir la turma en dos grupos.

3ª parte:

OBJETIVOS: hacer la divulgación de los trabajos.

DESCRIPCIÓN: los trabajos serán presentados en el aula. Después, pueden ser divulgados en las redes sociales como el *facebook* e *instagram*.

Conclusión

Es notable la importancia que los recursos audiovisuales proporcionan a la enseñanza de lenguas extranjeras, pues permiten que el aprendiz practique las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, oír y hablar, conociendo el contexto de uso, el vocabulario y los aspectos culturales de la lengua meta. Además, también vuelven la clase más dinámica, una vez que los estudiantes se sienten más motivados para aprender los contenidos ministrados y, consecuentemente, el aprendizaje acontece.

Por lo tanto, la literacidad digital posee un papel importante en el proceso de desarrollo y enseñanza de las actividades audiovisuales. El profesor, al ser letrado, contribuye para el avance de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de lengua española y puede, así, innovar en las clases e interactuar mejor con los estudiantes.

Basado en esta premisa, la actividad con el vídeo propaganda, propuesta en este artículo, posibilita que los aprendices desarrollen su competencia lectora y escrita, bien como la auditiva y oral por medio de las distintas tareas presentadas. Además de eso, percibimos que la discusión sugerida en las dos actividades puede desarrollar la criticidad de los estudiantes, hacer con que ellos reflejen y adquieran conciencia.

Referencias

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ, Jesús Lobato, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.

ALMEIDA CALDERÓN, John Edison; FUENTES BAYONA, Adriana Yiseth. El uso de materiales audiovisuales en la clase de español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica. V 12. *Docencia Universitaria*, 2011. Documento en línea: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2449> Consulta en: 22 febr. 2021.

BARALO, Marta. *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Carabela, 27, p. 5-36, 2000. Documento en línea: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>>. Consulta en: 23 jun. 2021.

BASTOS, Rogério Lustosa. *Ciências Humanas e Complexidades Projetos, métodos e técnicas de pesquisa O caos, a nova ciência*. 2. Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. 146 p.

CASSANY Daniel. *La composición escrita em E/LE*. Expolingua: didáctica del español como lengua extranjera, N°. 9, 2009. Documento en línea: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf. Consulta en: 21 jun. 2021.

LÓPEZ, Marta Nogueroles. Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. *Suplementos Sino ELE*, 3, 2010. ISSN: 20765533. Documento en línea: https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Marta.pdf. Acceso en: 28 febr. 2021.

RAMÍREZ ALMANSA, Isidoro. Cine, cultura y traducción: los referentes culturales del español en lengua alemana desde los ojos del inmigrante del régimen franquista. *JEFE-Vi II: Contribuciones a las Segundas Jornadas de español para Fines Específicos de Viena*. Viena: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019. Documento en línea: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20502 Acceso en: 22 febr. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23 ed. Versión 23.4 en línea: <<https://dle.rae.es>> Acceso en: 22 febr. 2021.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SILVA, Jacqueline de Lima. *Las TIC en la enseñanza/aprendizaje de E.L.E: Perspectivas de las multimodalidades a partir del concepto de letramiento digital*. Campina Grande: 2015. 27 p.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

Aprendizaje de español como LE y construcciones identitarias: una investigación cualitativa con estudiantes brasileiros

Ivan Fiuza Medeiros Filho

Ferney Cruz Arcila

Introducción

Este estudio presenta el análisis de las relaciones entre estudiantes brasileiros y el español como lengua meta, más precisamente respecto a sus procesos de construcción identitaria. El aprendizaje de una lengua extranjera conlleva factores que van más allá de lo lingüístico, sobre todo culturales, que a su vez, pueden generar impactos significativos acerca de cómo el individuo se percibe y ve el mundo, tras la exposición a la cultura meta. Significa que, al aprender una lengua extranjera, puede ocurrir en el individuo un proceso de renegociación identitaria, en donde los aprendientes pueden incorporar conceptos, formas de pensar y de actuar provenientes de las cosmovisiones culturales asociadas con la lengua estudiada, a partir de la negociación de una nueva identidad, titulada identidad L2, es decir, la que se adquiere tras el proceso de acercamiento a una nueva lengua. Además, sería válido afirmar que aún no se ha tratado de examinar, en los términos específicos de este estudio, los efectos del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en la identidad de estudiantes brasileiros y esto corrobora

no solamente el aspecto novedoso de esta investigación, sino la posibilidad de explorar las relaciones lingüísticas y culturales entre Brasil y la comunidad de habla hispana, puesto que este país es un importante mercado para la enseñanza de ELE.

Planteamiento del problema

El aprendizaje del español en Brasil es una actividad considerablemente difundida; este es el segundo país con más estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), puesto que posee un 28% de los aprendientes del idioma en el mundo (más de 6 millones de personas), superado apenas por los Estados Unidos, dueño de un 38% del total, según datos del Instituto Cervantes (IC, 2018, p.11). Sin embargo, en cuanto a Brasil, estos datos reflejan más la continentalidad del país que propiamente un éxito respecto al alcance de la lengua española. Especialmente si consideráramos que el inglés es, en realidad, la lengua extranjera más estudiada en el país y su puesto de importancia es soberano (Sousa, 2007). El inglés es la única lengua extranjera obligatoria en todos los niveles educaciones del país, de acuerdo con la Base Nacional Comum Curricular, además, según Duolingo, una plataforma virtual internacional para enseñanza de lenguas, 61% de los estudiantes de Brasil estudian la lengua inglesa.

Creemos que el hecho de que el español no se ubica en un puesto semejante al del inglés, en el escalafón del estudio de lenguas extranjeras en Brasil, igualmente refleja una peculiar relación con la comunidad idiomática del español, considerando el superficial intercambio cultural entre ambas comunidades de habla, a pesar de la cercanía lingüística y geográfica, tal como lo afirma Farías Fernández (1996). Además de expresar ser la enseñanza del español en el país más grande de Latinoamérica un reto político y cultural, la autora resalta que, históricamente,

la relación entre Brasil y los países hispanos vecinos está enmarcada por un "vivir de espaldas" (p. 70).

La enseñanza de la lengua española en Brasil, por lo menos en cuanto ámbito institucional nacional, se ha caracterizado históricamente por un movimiento pendular. El problema, al parecer, es que este supuesto "péndulo" quizá no habría hecho muchos movimientos extensos. A lo largo de más de 200 años, desde el "Brasil imperial" hasta la actualidad, es posible testimoniar que en básicamente dos momentos el español habría disfrutado de un considerable prestigio en términos de políticas públicas. Nos referimos a los periodos comprendidos entre 1942 y 1961 y entre 2005 y 2016, únicos periodos en la historia en los cuales la oferta de la enseñanza del español se estableció como obligatoria en el ámbito escolar brasileiro (Aderaldo, 2019).

Por otro lado, habría otra cuestión preponderante: el poder y el estatus del inglés frente al español, en el contexto brasileiro. Estudiar la lengua inglesa en Brasil, así como su cultura, porque no hay disociación muy clara entre estas, es un signo de estatus que puede ser perfectamente comparado a lo que podría ser el arquetipo más representativo del deseo de éxito y ascensión social, el *American dream*, anhelo de muchos en Latinoamérica, región intrínsecamente impactada por la influencia cultural estadounidense. Desde la Sociología, respecto al contexto social, el prestigio tiene que ver con el grado de desempeño satisfactorio de una función en la sociedad, con un alto nivel de aceptación (Areiza, Cisneros y Tabares, 2012) y está estrechamente relacionado con poder, dinero y estatus. En realidad, no es sorprendente que el inglés goce de prestigio en el contexto brasileiro, puesto que es la lengua de Estados Unidos, mayor economía del mundo, uno de los principales socios comerciales del país. Lingüísticamente, el prestigio sería un "peso sociocultural" (Berruto, 1979, en Areiza, Cisneros y Tabares, 2012, p.94), reflejado en actitudes frente a una comunidad de habla que goza de mayor estatus. En cuanto a Brasil, esta comunidad de habla sería la inglesa.

Por asociaciones claras de poder y penetración cultural, Brasil busca armonizarse con la cultura anglófona y considera, esencialmente, Estados Unidos como el foco del prestigio lingüístico respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en su territorio, como igualmente lo expresan Sousa (2007) y Celada y Rodrigues (2005). Este país sería para los brasileros el centro de la actividad geolingüística y más que una actitud negativa hacia la lengua española, se consideraría que todo lo que no se identifica nítidamente con este centro, podría ser considerado como periferia, lo que corroboraría una visión lectocentrista. En pocas palabras, este aspecto configuraría entonces una creencia de superioridad del inglés frente a otras lenguas.

En resumen, por lo que se ha discurrecido, el español ocupa un puesto de lengua adicional, en relación con el inglés, pero con niveles de importancia bastante distintos. Es decir, el poder y el estatus imbuidos en el acto de aprender inglés han hecho con que el español permaneciera claramente en una posición periférica, a pesar de ser la segunda lengua extranjera más estudiada en Brasil. No obstante, habría razones intrínsecas al propio español, relacionadas con la idea por nosotros sustentada y estarían relacionadas con la cercanía lingüística y cómo sería vista esta "distancia" por los brasileros. Respecto a ello, Matos (2005) alude a una posible indiferencia de los brasileros, resultante de la percepción equivocada de que el español, por guardar semejanzas con el portugués, no carecería de su enseñanza y este es un aspecto ampliamente discutido. Distintos autores, como por ejemplo Moreno Fernández (2005), Farías Fernández (1996) y Goettenauer (2005) reconocen esa idea. Respecto a la misma, en acuerdo con los demás autores, Neta (2013) resalta ser de hecho una creencia del contexto brasiler, la idea del español como una lengua "fácil" y que esto conlleva como una de las principales consecuencias, en cuanto a su aprendizaje, la desmotivación.

En esa misma línea, Ferreira y Leite (2018) confirman el desinterés citado, así como la poca importancia que históricamente se ha dado a la enseñanza del español. Desde el punto de vista social, las autoras mencionan una campaña publicitaria hecha por el Gobierno de Brasil, en diciembre de 2017, titulada *Aqui hablamos portuñol: En Brasil todo mundo se entiende*. No solamente el título, sino toda la publicidad se dio en portuñol, un híbrido entre las lenguas portuguesa y española, una forma de comunicación que usan los brasileños para comunicarse con los hispanos cuando no son proficientes en español. Hecho por lo cual valdría la pena destacar nuestra posición en acuerdo con Goettenauer (2005), que el portuñol consiste, básicamente, en el uso superficial de léxico en español, empleado a partir de la sintaxis y de la gramática portuguesas. Según las autoras, el mensaje es muy claro: en Brasil no mucha gente habla español ni tampoco hay necesidad de hablarlo. Lo más relevante es que ello representa la visión institucional, esto es, se ha institucionalizado el sentido común del aislamiento brasileño mencionado anteriormente, se practican políticas gubernamentales basadas en un desprestigio de la lengua española, una vez que se prescinde de su aprendizaje de manera rotundamente evidente.

En igual sentido, pensamos ser esta política el reflejo de lagunas en cuanto al conocimiento difundido en Brasil sobre qué significaría efectivamente hablar español. De hecho, al darse el uso superficial de léxico hispano aliado a sintaxis y gramática lusófonas, como un paso más allá del portugués, cuando en realidad no se ha cruzado prácticamente ninguna barrera lingüística, nos parece fruto de un contexto sin mucho prestigio, por no decir surrealista. Conviene subrayar que según nuestra visión, el portuñol lo enmarcamos en un imaginario surrealista brasileño, como una mula sin cabeza, en un concepto proporcional al del unicornio, creado por Otheguy (2007). Por

medio de esta metáfora, Otheguy (2007) describe el spanglish como un unicornio, ser inexistente y que no se refiere a nada. Un ser de cuerno largo, puntiagudo y peligroso, con el que quiere acorralar al pueblo hispanohablante de Estados Unidos en el potrero de la impotencia, al afirmar no tratarse esto de hecho de una lengua, sino un intento de oprimir la idea de un español originalmente estadounidense. Mientras la mula sin cabeza, en efecto, querría acorralar no al pueblo hispano-brasileño, sino a los propios brasileños en un igualmente dañino “potrero de la ignorancia”, al hacerles creer tener validez solamente los conocimientos obtenidos en consonancia con lo comercial y lo políticamente establecido, dada la aplastante soberanía del aprendizaje del inglés en aquel contexto.

En cambio, reconocemos que el español sigue como la segunda lengua extranjera más estudiada en el país. Además, el desprestigio brasileño no le quita al español el hecho de que sigue siendo una lengua con gramática, sintaxis y léxico propios. Esto es, por más cercana que pudiera ser del portugués, su aprendizaje es legítimo y las problemáticas discutidas no le quitan la importancia como lengua y como seña de identidad de centenares de millones de personas, esparcidas a lo largo de 21 países alrededor del mundo, en los cuales es hablada como lengua oficial. También precisamente por eso, el referido desprestigio no hace el español menos diverso lingüística y culturalmente, ni tampoco puede borrar el hecho de que aprenderlo implica necesariamente la asimilación de diferentes patrones culturales y saberes esenciales absolutamente consustanciales, imposibles de ignorar. En igual sentido, cabría recordar que aprender una lengua extranjera involucra cambios también en el ámbito personal, no solamente en lo concerniente al conocimiento lingüístico adquirido, es decir, nos referimos a transformaciones en la forma de actuar, de pensar e incluso de relacionarse culturalmente, que a su vez podrían ocurrir tras el

proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De la misma forma, dadas las cuestiones de desprestigio descritas, resulta evidente la causa de alguna escasez de investigaciones respecto a qué tipo de cuestiones marcarían los transcurso s identitarios de aprendientes brasileros con la lengua española.

Así pues, por creer importante considerar la posibilidad de cambios en la forma de actuar y pensar que podrían generar el aprendizaje del español e igualmente por la relevancia de profundizar en la conexión de estudiantes brasileros con la lengua, dada cierta ausencia de un preponderante número de estudios al respecto, sustentamos que merece la pena indagar: ¿Cuál es la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estudiantes brasileros?, ¿Cómo el aprendizaje de la lengua española podría afectar a brasileros estudiantes de ELE, especialmente en cuanto al modo de entenderse, de actuar y pensar?

Consideraciones sobre la perspectiva adoptada y respecto a fundamentos teóricos

En cuanto a la postura teórica de la presente investigación, en acuerdo con diversos autores como Norton (1997), Norton y Toohey (2011), Sutherlin (2014), Pavlenko (2002), entre otros, resaltamos que un acercamiento del estudiante de lenguas a diferentes culturas puede generar la incorporación de nuevas visiones de mundo, lo que a su vez acarrearía un impacto en las identidades involucradas en el proceso. Es decir, no necesariamente ocurriría en el aprendiente de lengua extranjera un impacto identitario, aunque es un fenómeno estudiado y profundizado por diversos autores y que a su vez tendría relación directa con la forma cómo el aprendiente se relacionaría con la comunidad de habla de la lengua meta, mediante diferentes

vínculos, sea lingüístico, social o cultural, por citar los ejemplos más representativos, teniendo en cuenta tanto en el marco teórico, como la investigación en su totalidad.

En otras palabras, sería importante recalcar que no nos hemos apoyado en la premisa de que el proceso de aprendizaje de una lengua necesariamente influencia la construcción identitaria de una persona, o tampoco hemos tratado de sustentar la obligatoriedad del reconocimiento de impactos identitarios generados a su vez por el aprendizaje de segundas lenguas. Lo que hemos hecho fue sustentar la identificación de esta temática como factible, ampliamente investigada y debatida, además de su reconocimiento como un aspecto relevante en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo del español como lengua extranjera. Igualmente, es válido mencionar que la identidad L2 es un aspecto profundo, estrechamente imbuido en diferentes ámbitos de la vida de cada sujeto, desde los cuales emergen diferentes perspectivas, intrínsecamente relacionadas con las identidades coexistentes (de forma contradictoria o no) dentro de cada individuo.

El aprendizaje de una lengua extranjera implica necesariamente algún cambio en el aprendiente y un acercamiento a diferentes culturas puede generar la incorporación de nuevas visiones de mundo, lo que a su vez acarrearía un impacto en las identidades involucradas en el proceso. Hay una relación entre lengua, cultura e identidad que evidencia tanto la visión de mundo del aprendiente, como la forma como se relaciona con el universo de la lengua meta. La interculturalidad, a su vez, permitiría un desplazamiento entre ambos mundos, al practicarse la alteridad, es decir, el ejercicio de ponerse en los zapatos del otro, pensar y usar la lengua meta desde perspectivas ajenas al origen de cada estudiante.

Respecto a los contextos de enseñanza, recalcamos que estos impactan directamente en los procesos de aprendizaje, puesto

que cada individuo es fruto de un medio. En otras palabras, las teorías de la identidad proponen mirar a los estudiantes de lenguas extranjeras como construcciones fluidas, cuyo grado de inversión en el reto de aprender una lengua sería preponderante.

Norton y Toohey (2011) presentan algunas teorías clave sobre identidad, relacionadas con el aprendizaje de idiomas. Las autoras resaltan que esas teorías han permitido un cambio conceptual en las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas y que las teorías de identidad contemporáneas ofrecen formas de ver el estudiante de lenguas situado en un mundo social más amplio. Mientras algunos estudios previos de la ASL (Adquisición de segundas lenguas) definieron a los aprendices en términos binarios (como motivados o no motivados, introvertidos o extrovertidos, inhibidos o no inhibidos), los teóricos de la identidad ven estos descriptores afectivos como contruidos en contextos sociales frecuentemente desiguales y también como variables en el tiempo y en el espacio, que a veces coexisten contradictoriamente dentro del individuo (Norton y Toohey, 2011). Las investigadoras afirman, respecto o lo mencionado anteriormente, que la identidad se teoriza como múltiple, cambiante y un sitio de lucha (Norton y Toohey, 2011). Aspectos antes tratados como intrínsecos a la personalidad de los aprendientes, a partir de las teorías de la identidad en el aprendizaje de lenguas, pasan a ser tratados como construcciones fluidas (de gran oscilación) directamente influenciadas por el entorno.

En pocas palabras, sustentamos que el aprendizaje de una lengua extranjera puede impactar al estudiante de diferentes formas, sobre todo por el acercamiento a diferentes culturas y la manera mediante la cual cada aprendiente se relaciona tanto con la lengua como con la cultura meta, está intrínsecamente marcada por aspectos contextuales.

Marco metodológico

Dado el carácter intrínseco humano y de difícil medición de lo investigado, es decir, identificar la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estudiantes brasileños, este estudio se desarrolla bajo el paradigma cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto. Acerca del contexto, el presente estudio tiene en cuenta la relación de los participantes con su entorno, a partir del análisis de su proceso de aprendizaje de la lengua española, en Brasil, desde el marco teórico sociolingüístico de lo que es el proceso de construcción identitaria de un estudiante de lengua extranjera.

En relación con los demás aspectos metodológicos de la investigación, destacamos el diseño elegido, el análisis de narrativas con un enfoque descriptivo y exploratorio e igualmente la población meta y los participantes, seis estudiantes brasileños de ELE (niveles intermedio y avanzado). Respecto a los instrumentos de recolección de datos, es importante añadir que aplicamos tres. En primer lugar, un cuestionario mixto, con el fin de recoger ideas generales sobre el objeto de estudio e identificar informantes clave. Luego, bajo lineamientos generales previamente establecidos, aplicamos la historia de vida, con la intención de recoger experiencias sobre el aprendizaje del español y los significados otorgados a nivel personal, profesional y cultural. Finalmente, suministramos una entrevista semi estructurada, para ampliar información sobre aspectos identitarios previamente presentados en las historias de vida.

Por fin, cabría agregar que utilizamos dos diferentes técnicas de análisis. La primera fue el análisis temático, un método para

identificar, organizar y ofrecer información sobre patrones de significado (temas) en un conjunto de datos de forma sistemática (Braun y Clarke, 2013). Así mismo, recalamos que al centrarnos en el significado de un conjunto de datos, el AT nos permitió ver y dar sentido a los significados y experiencias, colectivos o compartidos. Además, posteriormente, aplicamos la técnica de la triangulación, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como la combinación de diferentes fuentes e instrumentos de recolección de los datos, así como distintos tipos de datos, con el fin de agregar rigor al análisis cualitativo.

Construcciones identitarias de estudiantes brasileiros y el aprendizaje de ELE: el análisis

Subdividimos la discusión en temas y subtemas a través de los cuales establecimos la marcha de la investigación. El primer tema identificado como preponderante en los datos, fue una "tenue relación con la cultura hispana" y afirmamos que estuvo representado por los contactos revelados por los estudiantes con culturas de comunidades hispanohablantes, así como por el nivel de consustancialidad de sus relaciones con las mismas. En cuanto al segundo tema, titulado "afectaciones en la identidad dialectal en español", nos referimos a la identificación de problemáticas referentes a las identidades dialectales de los estudiantes brasileiros y una comprensión de las mismas como huella del nivel de relación de los participantes con variedades lingüísticas de español. Resaltamos que esta categoría tiene por intención dar soporte a la anterior ("tenue relación con la cultura hispana") y no representa un eje de discusión aislado. Acerca del tercer tema: "ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española", afirmamos ser un eje temático estrechamente encadenado con factores del entorno brasileiro, acerca del aprendizaje del español y su posible influencia en

ello. Sobre el cuarto tema: “nueva identidad social”, resaltamos que se conecta con las identidades L2 de los estudiantes, según lo conceptualizado por Norton (1997), acerca de cómo cada individuo actúa en el medio social, es decir, en el trabajo, en la universidad, con los amigos, con la familia, etc. En lo referente a lo relacionado con el aprendizaje del español. En cuanto al cuarto tema: la “negociación de la relevancia de la lengua española”, la habríamos evidenciado por la identificación de una necesidad de negociar la relevancia del estudio del español en los discursos de los participantes.

Una tenue relación con la cultura hispana y sus implicaciones

Una tenue relación con la cultura hispana habría sido uno de los aspectos más llamativos de los datos recogidos. Al principio, los participantes confirmaron haber lagunas en su relación con la cultura hispana y de forma directa, acusaron una poca familiarización con el tema. Así pues, al paso que pudimos recoger experiencias sobre el aprendizaje del español y los significados otorgados a nivel personal, profesional y cultural, habríamos podido confirmar esa tenue relación con la cultura hispana, por parte de los aprendientes brasileños.

Una de las implicaciones ligadas a la relación entre un estudiante y la lengua extranjera, sería consecuencia del desenvolvimiento de un vínculo cultural efectivo con la lengua meta: la concienciación cultural. Esto representa, según Trujillo (2005), la conciencia de que la diversidad es un rasgo fundamental de las sociedades y de cómo los grupos sociales crean su cultura y en igual sentido, la comprensión de que la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias en diversas situaciones comunicativas. Sin embargo, los aprendientes

analizados, de diferentes formas, no habrían acusado una concienciación referente a la diversidad cultural del español a partir de sus experiencias con la lengua.

De modo que retomando lo previamente dicho, que la conciencia de que la diversidad es un rasgo fundamental de las sociedades y de cómo los grupos sociales crean su cultura (Trujillo, 2005), la concienciación cultural sería algo imprescindible para la figura del hablante intercultural plenamente capaz, es decir, alguien competente en el reto de actuar en una L2 de acuerdo con cosmovisiones de la cultura meta, esto es, modos de pensar y de actuar distintos a los adquiridos mediante su lengua materna. Otros autores también mencionan esta competencia, aunque a través de diferentes acuñaciones.

Ríos (2008), por ejemplo, la nombra "conciencia lingüística de la cultura" (Conciencia lingüística de la cultura: dotar a la lengua de sentido y desarrollar la personalidad en la L2) y afirma ser importante la integración de conocimientos culturales a la competencia comunicativa, bajo la perspectiva de la incidencia directa en la mitigación de conflictos en el ambiente de la L2, como el choque lingüístico, el choque cultural y el estrés cultural (choque entre identidades étnicas de estatus diferentes). Igualmente, según el autor, el desarrollo de una identidad L2, implicaría la transferencia de hábitos y modelos comunicativos y sociales.

Por lo tanto, tener una tenue relación con la cultura hispana, podría significar una incipiente o quizá inexistente concienciación cultural, lo que incidiría directamente en la capacidad de los aprendientes de interactuar con hispanos y principalmente, en cuanto a la asimilación, comprensión y apertura hacia aspectos de la cultura de la L2.

Las ideas de Norton (1997) guiaron algunas de nuestras discusiones sobre el hecho de que una identidad cultural se referiría a un conjunto de factores compartidos por una misma

comunidad: costumbres, hábitos, visión de mundo, etc. Así que si consideráramos el término en el ámbito de la L2, supondríamos que nos encontraríamos con conexiones propias entre los participantes analizados y la lengua meta, donde sería posible evidenciar un lazo cultural, algo en sus personalidades y/o en sus vidas que hiciera posible identificar un rol expresivo de la cultura.

Sin embargo, no habríamos registrado una conexión muy sólida entre los participantes y culturas de comunidades hispanohablantes, como bien habríamos podido ejemplificar. Incluso el referido hallazgo corroboraría la preponderancia de otro tema: "ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española", puesto que habríamos identificado creencias asociadas a la idea del español como una lengua "fácil", además del hecho de que habría sido una lengua de "segunda opción", es decir, de elección circunstancial.

Portanto, teniendo en cuenta todo lo expresado, afirmaríamos haberse dado entonces, no solamente una tenue relación con la cultura hispana, como también la confirmación de una conexión efímera con culturas de comunidades hispanohablantes. En esa misma línea, pensamos que el hecho de que estos participantes no habrían podido demostrar el desarrollo de un vínculo consustancialmente claro con culturas hispanas, podría apuntar a una exposición cultural superficial. Algo que se conectaría, por ejemplo, con el hecho de que habríamos identificado en los aprendices, ideas de lo hispano frecuentemente asociadas a estereotipos.

Habrían sido ejemplos la creencia en una teórica unidad cultural y lingüística del mundo hispano, inferida por el uso de la misma lengua, un supuesto sentimiento de "latinoamericanidad", inferencias culturales basadas en viajes a turismo y en producciones audiovisuales de la plataforma de streaming Netflix, por citar los ejemplos más representativos.

Asimismo, aunque son todas ideas distintas, se conectarían por una misma raíz: una visión estereotipada hacia el español y culturas hispanas.

Así que, desde una perspectiva intercultural, tratamos de examinar qué densidad tendría el lazo establecido entre los participantes y el español, al analizar “nuevos aspectos que inicialmente podrían estar ligados a las identidades en español”. Pero esos “nuevos aspectos” se habrían revelado, en realidad, ideas estereotipadas de la lengua y de la cultura hispana, a menudo asociadas a visiones romantizadas y generalizaciones hacia culturas hispanas.

Cabría resaltar que los estereotipos no son mentira, pero sí representan apenas una perspectiva. Según Moliner (2001), citado en Níkleva y Muñoz (2015), los estereotipos son: “modelo o idea simplificada y comúnmente admitida de algo” (p. 756). De hecho los estereotipos son una forma de clasificar o encasillar a la gente, de poner una etiqueta a un grupo de personas, son inexactos o injustos y en la mayoría de los casos se adopta la imagen que nos proporcionan los medios de comunicación (Níkleva y Muñoz, 2015). El problema de los estereotipos radica, principalmente, en el hecho de que muestran la realidad de manera parcial e incompleta y el peligro de mostrar la realidad incompleta, es que si esto se repite a menudo, difícilmente se podrán apreciar otros aspectos de la cultura en cuestión y en efecto, probablemente, si se repite la misma historia incompleta una y otra vez, creará uno que es la pura y única historia (Cantos y Llorca, 2012). Esto significaría absolutamente ignorar la diversidad cultural e incluso lingüística de la lengua española.

Por tanto, suposiciones y generalizaciones sin vivencias o evidencias que de hecho lo hubieran podido corroborar, habrían impedido el establecimiento de un lazo intercultural fuerte entre los informantes en este estudio y lo hispano; es decir, tanto con la lengua, como con las culturas hispanas. Lo que por consiguiente

nos haría creer que ignorar la diversidad lingüística y cultural del español, mediante visiones estereotipadas encharcadas de brasilidad, representaría una ausencia de vínculos intrínsecamente establecidos con el español.

Así mismo, en consecuencia de lo anterior, imaginamos que se habría establecido así, una cercana relación entre la ausencia de un vínculo intrínseco con el español y dos de los temas sobresalientes: una "tenue relación con la cultura hispana" y "afectaciones en la identidad dialectal en español". En otras palabras, la ligazón entre lengua y cultura se habría revelado como de considerable impacto en los transcursoos identitarios relacionados con el aprendizaje del español, puesto que factores tanto lingüísticos como culturales, habrían influido en la ausencia de un vínculo consustancial entre los participantes y el español.

Hecho por lo cual, en esta investigación, buscamos abordar los vínculos de los participantes con el español y con culturas hispanas también desde lo dialectal, por la relación que se podría establecer entre la identidad dialectal y la conexión de los aprendientes con lo hispano. Pensamos que lo referente a la identidad dialectal daría soporte a la investigación acerca de las relaciones de los aprendientes brasileiros con la cultura hispana, puesto que el concepto de variedad lingüística considerado (Moreno Fernández, 1998), no quedaría restringido al ámbito fonético. De la misma forma creemos que las identidades dialectales podrían revelar aspectos importantes en cuanto al grado de afinidad de los estudiantes con la lengua objeto, así como con culturas hispanas, puesto que si se construye un vínculo consustancial con el español, sería natural identificarse con una variedad de español.

Tener una identidad dialectal podría ser un reconocible signo de identidad, tal cual lo corroborarían distintos autores, como por ejemplo, Montes Giraldo. De acuerdo con el dialectólogo colombiano: "haciendo una abstracción del Estado

en las nacionalidades o grupos étnicos, el idioma es uno de los caracteres básicos de su identidad" (1995, p. 89 – 90). De la misma forma, Coronel-Molina (2005) afirma que al fortalecer una lengua, se fortalece la cultura o las culturas involucradas.

Así pues, teniendo en cuenta el concepto de variedad lingüística como "conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas" (Moreno Fernández, 1998, p. 86), afirmaríamos que aprender español implicaría una serie de prácticas sociales y de valores culturales estrechamente vinculados a la lengua y a sus usos (Ávila, 2002). De la misma forma, agregaríamos que este conjunto de prácticas sociales y valores culturales, tendría una muy próxima relación con lo dialectal, puesto que este reflejaría tales prácticas y valores, además de ser una muestra considerable de conocimiento en lo referente a la lengua por, entre otras cosas, representar un patrón de identificación con la cultura de la lengua objeto.

En esa misma línea, Andión (2008) atestigua tal relevancia, al mencionar que reconocer la variabilidad del español posibilitaría asimilar parte importante del conocimiento sociocultural, que muchas veces incide en valores, creencias y actitudes del alumnado sobre ello. En igual sentido, la autora expresa la relación que tiene la variabilidad del español con su diversidad, no solo cultural, sino en todos los niveles de la lengua: lexical, gramatical, fonético, etc.

No obstante, puesto lo dicho, desde el principio habríamos identificado, en algún nivel, problemáticas en cuanto a la identidad dialectal de los estudiantes. Esto se habría dado, no solo por una ausencia de afinidad con específicamente una variedad lingüística de español, como también por una vaguedad al describir la identidad dialectal, es decir, una dificultad de todos en describir sus identidades dialectales, qué español hablan.

Los participantes expresaron sus ideas sobre sus identidades dialectales de forma vagaya veces difusa, insuficiente o imprecisa.

Además, como antes presentado, la mayoría de los participantes describió a menudo sus identidades dialectales como mezclas de diferentes variedades, lo que podría suponer un indicio de una débil relación con la cultura hispana, algo que por consiguiente quizá podría significar un no muy fuerte vínculo con la lengua.

Esto sucedería, especialmente si consideráramos como no muy posible tener como identitario a lo general o a mezclas dialectales dado que lo general representaría exactamente lo opuesto, la ausencia de una identidad. Según Zambrano (2009), una lengua es la base de la construcción y expresión de la cultura de sus usuarios y la identidad que éstos se fabrican, además, está íntimamente ligada a la palabra que puedan decir en ese código particular.

Así que una identificación "con el todo" indicaría una ausencia de identidad dialectal, puesto que la identidad es lo peculiar, lo que le define a uno, lo intrínseco. Además, pensamos que este aspecto podría, en algún nivel, significar afectaciones en la identidad lingüística en L2, que a su vez podríamos entender como: "el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro, y cuya variedad de lengua adopta como suya propia" (Martínez Matos y Mora, 2008). Así que la ausencia de una identidad dialectal clara, en alguna medida, podría indicar afectaciones en cuanto al vínculo de los participantes con el español, al paso que también podría representar la inexistencia de una vinculación consustancial con alguna comunidad de habla hispana.

Si por un lado admitimos que un aprendiente no necesariamente requiere una identidad dialectal definida, como requisito para crear afinidades intrínsecas con una lengua extranjera, por otro, en cuanto a este grupo de estudiantes

en particular, la ausencia de una identidad dialectal clara en español, corroboraría la identificación de una tenue relación con la cultura hispana, al no haberse establecido ningún claro lazo identitario en cuanto a lo dialectal, que a su vez hubiera podido representar un vínculo consustancialmente establecido con alguna comunidad de habla hispana en específico. De modo que lo dialectal, en este estudio, configuraría un argumento soporte a la tenue vinculación con aspectos culturales de comunidades hispanohablantes.

En esa misma línea, no solamente nos parecería la identidad dialectal una seña de identidad, como también un reflejo de los vínculos, tanto lingüísticos, como culturales, construidos a lo largo de los procesos de aprendizaje y de la misma forma, creeríamos importante por lo menos presentar una idea clara de identificación con alguna variedad lingüística de español. En pocas palabras, no esperábamos encontrar identidades dialectales absolutamente bien construidas, desde un rigor lingüístico comprobado, sino un sentimiento de identificación con una variedad en específico, puesto que como afirman los autores, el vínculo sería creado por el hablante. Sin embargo, no habríamos identificado ningún sentimiento de identificación considerablemente sustentado por los participantes, que a su vez indicara la creación de un vínculo intrínseco con el español. Además, conviene subrayar que un vínculo intrínseco con el español, solo se podría establecer desde la identificación de aspectos intrínsecos a la lengua y de ninguna forma por factores extrínsecos a la misma. En igual sentido, no buscamos cuestionar la existencia de una conexión entre los participantes y el español, sino la consustancialidad de esta conexión.

De modo que dada la estrecha relación entre lengua y cultura, la identificación de una tenue relación con la cultura hispana como un tema preponderante explicaría la historia de esos transcursores identitarios, en cuanto a las problemáticas

referentes a las identidades dialectales en español. Y en el mismo sentido, una expresión popular tanto hispana como brasilera, podría quedar perfectamente bien para la cuestión: se junta el hambre con las ganas de comer. Esto es, una cosa que encajaría perfectamente en otra, una conexión incipiente con la cultura hispana, sumada a una ausencia de identidad dialectal en español.

Eso lo corroboraríamos si tuviéramos en cuenta lo expresado por Kramsch (1998), acerca de que la lengua manifiesta realidades culturales, pero no solo expresa experiencias, como también nos permite crear nuevas experiencias mediante el uso de determinado idioma. De la misma forma lo confirmarían las ideas de Tabouret-Keller (2013), de que la lengua hablada por un individuo y la identidad del mismo como hablante de esa lengua son inseparables. En pocas palabras: “la lengua es tenida como un comportamiento externo, que permite la identificación de un hablante como miembro de algún grupo” (Tabouret-Keller, 2013, p. 349).

En definitiva, la identidad dialectal sería entonces algo relevante desde el punto de vista identitario, así como en lo referente a los transcurso investigados. Además, este factor, sumado a una tenue relación con la cultura hispana, según nuestra visión, indicaría problemas en cuanto al vínculo de los participantes brasileños tanto con la lengua española, como con culturas de comunidades hispanohablantes.

Ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española: el peso de lo contextual

La “ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española” es un eje temático estrechamente encadenado con factores del contexto brasileño, acerca del aprendizaje del español y su posible influencia en ello. El

título otorgado al tema hace mención del hecho de que la interculturalidad no habría parecido ser el objetivo de los procesos de aprendizaje abordados, sino propósitos extrínsecos al español. Esto es, motivaciones hacia el estudio de la lengua española enlazadas con visiones sobre la cercanía lingüística con el portugués, es decir, un sentimiento de facilidad ligado al aprendizaje del español y de la misma forma, con cuestiones referentes a la importancia que le otorgarían brasileros al estudio del español. Al recoger ideas generales sobre el objeto de estudio, nos pareció llamativa una identificación de semejanzas con el portugués como factor de atracción por el español y esto nos habría indicado, el posible origen del interés de los participantes por el español. Es decir, sus motivaciones estarían más asociadas a una facilidad que habrían sentido al expresarse y desarrollarse en la lengua, que por algún otro factor consustancial y esto habría quedado evidente a lo largo de todo el estudio.

Por tanto, prontamente nos dimos cuenta de que podría haber alguna conexión con ideas frecuentes en el contexto brasilerero, respecto a una supuesta "facilidad" de la lengua española, como lo afirma Goettenauer (2005), acerca de cómo verían los brasileros el español. Según la autora, aparte de una diferencia en cuanto al léxico, sus alumnos no habrían visto mayores particularidades que pudieran diferenciar las dos lenguas y de la misma forma, nos comparte que sería importante combatir esta visión, dadas diversas diferencias significativas. Asimismo, en acuerdo con Goettenauer (2005), Ferreira y Leite (2018), según la visión de estudiantes brasileros, sería fácil la comunicación con hispanohablantes, dada las similitudes entre ambos idiomas e igualmente lo corrobora Moreno Fernández (2005), inclusive de manera enfática: "es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas" (p.21).

Con esto, habríamos creído que dada la ausencia de “mejores opciones”, de hecho estos participantes podrían haber visto en el español un camino atractivo por haberlo visto como “fácil”. Así pues, al tener acceso a los históricos de aprendizaje mediante las narraciones presentadas, pudimos entonces aclarar de dónde habría venido el interés por el estudio de la lengua española. En pocas palabras, además de “fácil” sería de la misma forma vista como una lengua oportuna.

De manera que los estímulos para aprender español nos habrían parecido conectarse a algo que inicialmente solo una participante habría demostrado: una especie de conveniencia contextual emergida, clasificada por nosotros como: “elección del español como segunda opción”. Nos referimos, precisamente al hecho de que las elecciones ligadas al español o a sus procesos de aprendizaje, no se habrían mostrado como ideas o planes iniciales, sino como opciones frente a imposibilidades, frustraciones o procesos posteriores al aprendizaje de otras lenguas, principalmente del inglés. Algo que también se conectaría con ideas del contexto brasileiro. Conviene subrayar que, aunque los participantes habrían visto el español como oportuno, nos habría parecido clara la ausencia de protagonismo del español en sus vidas, hasta convertirse en una lengua sobre todo más viable que anhelada. Así mismo, afirmamos no ser eso un aspecto particular de nuestros participantes, sino de brasileiros.

Sousa (2007), al examinar sentidos que bordean la relación de estudiantes brasileiros con la lengua inglesa y con la lengua española, no habría identificado un rol de protagonismo del español en este escenario. Según la investigadora, la lengua inglesa sería para el sujeto brasileiro “parte de lo que le falta”, esto es, un prerrequisito para que ocupe el sujeto el lugar que el discurso del éxito supone, determina. De la misma forma, la lengua española ocuparía entonces el segundo lugar de importancia en el discurso del éxito (importancia relacionada al mercado laboral) y sería

una peculiaridad, algo no intrínsecamente primordial (Sousa, 2007). Por lo que inferiríamos ser una cuestión contextual, el rol del español como coadyuvante, de modo que creeríamos que nuestros participantes habrían sido influenciados por el entorno también en cuanto a eso, especialmente por la soberanía de la lengua inglesa, puesto que prácticamente todos los participantes ya habían estudiado inglés como LE, antes del español.

No obstante, el hecho de haber aprendido inglés antes, no debería significar una valla permanente en lo referente al desarrollo de una relación intrínseca con el español, por lo que afirmaríamos haber otros factores involucrados en la poca importancia designada al español, como por ejemplo la cercanía lingüística y ese sentimiento de "facilidad" anteriormente citado y que se habría consolidado en los datos de los estudiantes, a lo largo de toda la investigación.

A pesar de lo dicho, valdría la pena abrir un paréntesis para mencionar que una participante no habría manifestado en su narrativa, estas cuestiones de desprestigio del español en Brasil. Nos referimos a Isabel, el caso discrepante. No habríamos identificado en la narrativa de Isabel rasgos del presente tema de discusión ("ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española"). Creeríamos que por el hecho de que aunque su historia con el español inició y perdura hoy día en Brasil, su proceso de aprendizaje se dio mayormente en tierras españolas, a lo largo de los siete años que vivió en Navalmoral de la Mata, provincia de Cáceres, en la comunidad autónoma de la Extremadura. Por lo que afirmaríamos ser este, en igual sentido, un argumento que corroboraría nuestra visión.

Así pues, como se comentaba líneas arriba, en cuanto a ese rol de poca importancia que tendría el español en Brasil, según Sousa (2007), el inglés ha sido, tradicionalmente, la lengua preponderante en las escuelas y de la misma forma, para Celada y Rodrigues (2005), la cercanía geográfica y una serie de factores

sociales, económicos e históricos no tuvieron fuerza para superar la frontera lingüística, incentivando y desatando el estudio masivo y sistemático del español. Asimismo, al no haber ocupado el español un lugar en el horizonte de las lenguas extranjeras en Brasil (Celada y Rodrigues, 2005), cabría afirmar que nuestros participantes habrían actuado precisamente en concordancia con este preponderante factor contextual.

Así que, resultaría indiscutible entonces que el contexto brasileiro habría jugado un papel importante en la visión de los participantes hacia la lengua española y de la misma forma, el interés por estudiar español habría surgido, en realidad, por ser considerada una lengua "fácil", parecida al portugués y de elección circunstancial. Además, su aprendizaje habría sido mediado principalmente por razones instrumentales, sobre todo laborales y académicas, como lo discutiremos a continuación, en la siguiente sección.

De modo que creeríamos ser problemático aprender una lengua porque sería esta supuestamente "fácil" u oportuna, si consideráramos que la interculturalidad debería ser no solo la meta, pero también la causa de aprender una lengua extranjera, ya que se trata de un objetivo considerablemente complejo y que necesariamente, de alguna forma y en alguna medida, involucraría la interacción con otras culturas. Para Trujillo (2005), la interculturalidad se ha convertido en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la competencia comunicativa. En igual sentido, según Alarcón y Barros (2008), la interculturalidad ocurre cuando: "la comunicación trasciende al mero intercambio de información para abarcar la comprensión, aceptación, la integración, etc., de los fundamentos culturales y socioculturales comunes compartidos: memoria histórica, formas de vida, valores y creencias" (p. 64). Además, sería válido citar que la interculturalidad se relacionaría directamente con el reconocimiento y la valoración, intrínseca y extrínseca, de cada

una de las culturas involucradas en el proceso de aprendizaje, en un marco de igualdad (Hidalgo, 2005) y de la misma forma, desarrollar destrezas interculturales, según Trujillo (2005), sería un objetivo primordial, respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Así pues, pensamos que tratar de aprender una lengua extranjera por causas circunstanciales, porque es parecida con la suya o no tan difícil como la de más prestigio (en cuanto a Brasil, el inglés) o aún por ser la opción vigente frente a alguna imposibilidad, resultaría en un proceso culturalmente pobre. En otras palabras, teniendo en cuenta lo mencionado en los dos párrafos anteriores: ¿Cómo desarrollar la competencia intercultural frente a un contexto como este?, ¿Cómo se podría desarrollar una capacidad de reconocer y valorar, intrínseca y extrínsecamente la cultura meta si esta fuera entendida como perteneciente a una lengua "fácil", poco importante y de aprendizaje circunstancial? En realidad, nos parecería este un reto hercúleo, por no decir tenaz, como dicen los colombianos.

En cambio, aunque sí reconocemos que estos estudiantes brasileros podrían tener motivaciones o intereses culturales hacia el español, en alguna medida, cabría resaltar que cultural no significaría lo mismo que intercultural, ser "inter" es ir más allá de la cultura, es (buscar) entender la esencia del otro. Esto es, ponerse en sus zapatos, tratar de entender por qué prisma otros pueblos ven el mundo, cómo piensan, por qué actúan de esta forma, etc. Sería según nuestro modo de ver, estrechar una relación entre diferentes culturas. Por lo que se concluye que, si el deseo de dialogar con otros valores, otras formas de vida, no fuera un gran estímulo para un estudiante, difícilmente lograría este establecer un vínculo intrínseco con la lengua objeto.

Las demandas instrumentales y el desarrollo de una nueva identidad social

Por una descripción del aprendizaje del español como un instrumento social para acceder a diferentes experiencias, e igualmente como una herramienta para la construcción de un nuevo "yo profesional", por un fuerte lazo entre el estudio de la lengua y circunstancias laborales y académicas, corroboramos una evidente conexión entre las motivaciones involucradas en el estudio del español y razones instrumentales requeridas por el entorno brasileiro. De modo que este eje de discusión se conecta con el anterior exactamente en este sentido, en cuanto a la influencia del contexto en los procesos de aprendizaje de la lengua española y respecto al presente debate, especialmente en lo referente a la renegociación de las identidades sociales.

A lo largo de la investigación, los participantes habrían expresado visiones sobre el español como algo que representaría posibilidades de vivir nuevas experiencias o que abriría puertas y de la misma forma, habría sobresalido que esta nueva identidad social estaría marcada por razones instrumentales. Esto es, para cumplir roles académicos y laborales, dado que todos los encuestados afirmaron tener motivaciones en cuanto a estos ámbitos. De modo que, frente a las evidencias demostradas e igualmente por la identificación de debilidades en cuanto a la relación de los participantes con culturas hispanas, habríamos inferido ser lo socioeconómico la fortaleza de sus relaciones y no lo cultural. Así pues, el deseo de alcanzar una función social, a través del aprendizaje de español, al parecer, para casi todos estos participantes, vendría por encima de intereses culturales en la lengua objeto, puesto que los mismos no manifestaron muchos intereses en cuanto a aspectos culturales del mundo hispano. Algo que podría indicar, por ejemplo, una baja afinidad con la lengua española y que en igual sentido, se conectaría con

la identificación de una ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española, como un tema preponderante en los datos, especialmente mediante la idea proveniente del entorno brasileiro de que sería el español una lengua "fácil", como factor de estímulo para su estudio.

En esa misma línea, Ferreira y Leite (2018) en su escrito titulado "¿Acá hablamos portuñol? Publicidad turística y "ganas de verdad" sobre el conocimiento de la lengua española en Brasil", resaltan que, conforme la visión de estudiantes brasileiros, sería fácil la comunicación con hispanohablantes, dadas las similitudes entre ambos idiomas. Por tanto, teniendo en cuenta no solo lo expresado por las autoras, como también lo discutido en el apartado anterior, podría en efecto esa idea constante en el contexto brasileiro, de que el español sería una lengua que no requeriría mucho esfuerzo, en alguna medida haber estimulado a estos aprendientes a estudiarla, lo que a su vez podría explicar las negociaciones de las identidades sociales asociadas al aprendizaje del español.

Al paso que pudimos ampliar nuestra visión sobre los transcursoS identitarios, nos fueron surgiendo nuevas evidencias y habríamos entonces identificado qué estaría por detrás de las renegociaciones de las identidades sociales. Así que habríamos identificado que las elecciones laborales y académicas de los participantes, ligadas al aprendizaje de español, de hecho, habrían tenido como motivación central, aspectos que estarían intrínsecamente relacionados con ideas del contexto brasileiro. Inicialmente, como antes expresado, el análisis temático habría apuntado a una idea de la lengua española como algo "fácil" y esto se habría mantenido a lo largo del estudio. Sin embargo, otro rasgo del mismo eje temático habría quedado evidente, a la medida que habríamos tenido acceso a más informaciones. Nos referimos a una elección del español como segunda opción.

Tal como lo habríamos podido evidenciar, según el análisis temático, el discurso de los participantes en cuanto a sus elecciones laborales y académicas asociadas al estudio del español, esto es, los factores que habrían causado las renegociaciones de sus identidades sociales, ha sido frecuentemente clasificado o directamente relacionado con la idea del español como una lengua de "segunda opción", es decir, de elección circunstancial. Los estudiantes relataron elecciones asociadas al estudio del español, evidentemente ocasionadas, mayormente, por impedimentos, frustraciones y por ya haber previamente estudiado la lengua inglesa.

Por tanto, así como lo anteriormente sustentado, resaltamos una vez más el hecho de que no estamos dudando de la existencia de un lazo entre los estudiantes y la lengua española, es claro que hay un afecto entre los mismos y el español y de la misma forma, un sentimiento de satisfacción con el acto de estudiarlo. Así pues, estamos, en realidad, cuestionando la consustancialidad de esta conexión y no su existencia.

De acuerdo con Sousa (2007), el español no tendría el mismo peso que la lengua inglesa en el ámbito laboral brasileiro: "aprender inglés significa llenar un "lugar de falta" necesario para asumir una posición de prestigio que configura el individuo en la sociedad en la cual vivimos " (p. 129). Además, según la autora de la Universidade de São Paulo, aprender inglés en un ámbito laboral sería incluso algo que se podría ubicar por encima de la figura del propio hablante de portugués como lengua materna. Acerca de ello, Cavallari (2002), citado en Sousa (2007), expresa que al no aprender inglés, el sujeto de la lengua materna quedaría relegado, esto es "borrado o silenciado en la sociedad globalizada que convoca el individuo brasileiro a incorporarse a ella dominando una lengua vehicular " (p. 130), es decir, la lengua inglesa. En realidad, la eminencia del inglés sería precisa: "acudir a esa convocatoria es esencial para ese individuo

de la lengua portuguesa en Brasil " (Sousa, 2007, p. 130). En igual sentido, Celada y Rodrigues (2005) afirman que el inglés es, de hecho, la lengua vehicular por excelencia en Brasil. En esa misma línea, las autoras afirman que la oferta del español en las universidades públicas sería bastante restricta y que, aunque estuviera el aprendiente en la red privada, aprendería el español apenas después del inglés, dado que no existiría el español en cuanto primera lengua de aprendizaje, sino apenas como una alternativa a la vehicular, la lengua inglesa.

En resumen, aunque habría quedado claro el rol instrumental del aprendizaje del español asociado a lo laboral y a lo académico en los transcurso identitarios de los participantes, habríamos identificado como raíz de esas circunstancias, más una ligazón con ideas del entorno brasilero. Es decir, una posible preponderancia de lo social frente a lo cultural respecto a los intereses involucrados en los procesos de aprendizaje del español, habrían indicado que la "ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española", habría emergido como un estímulo sobresaliente respecto a las renegociaciones de las identidades sociales ocasionadas por el estudio del español. Nos referimos a las ideas asociadas al aprendizaje del español como algo "fácil" y principalmente acerca de la elección de la lengua española como segunda opción, esto es, como una lengua de elección circunstancial.

La negociación de la relevancia de la lengua española: un rasgo extrínseco a la lengua

La "negociación de la relevancia de la lengua española", un aspecto sobresaliente en los datos, a principio nos habría llamado la atención, a causa de menciones en lo referente a un enaltecimiento de la lengua española. Con esto queremos decir

que habríamos reconocido como frecuente una intención de agregar valor tanto a la lengua española, como a su aprendizaje, inicialmente mediante citas que atribuirían principalmente una especie de sentido estético a la lengua, al citarla como algo bello. Sin embargo, valdría resaltar, el español no gozaría de mucho prestigio en el entorno brasileiro. De modo que, en un contexto de desprestigio donde el español sería aplastado socialmente por la soberanía del inglés y especialmente por la cercanía lingüística con el portugués, nos habría parecido, inicialmente, destacable e incluso importante valorar este idioma así como su aprendizaje. Además, esto nos hizo clara la idea de que sería primordial analizar este aspecto más a profundidad.

Así pues, agregamos que la negociación de la relevancia del español se habría revelado de forma variable a lo largo del estudio, pero mediante características que aparentemente estarían considerablemente entrelazadas. Tras elogios por un supuesto sentido de belleza asociado a la lengua española inicialmente sobresaliente, los participantes habrían tratado de validar sus procesos de aprendizaje del español, al establecer el ejercicio de narrar sus historias con el idioma. De la misma forma, habrían buscado añadir firmeza al hecho de que aprender español habría sido algo relevante en sus vidas. Posteriormente, habríamos identificado que, mediante las confrontaciones propuestas por las entrevistas, los estudiantes habrían buscado legitimar el rol que tendría el español en sus vidas, así como los referidos procesos de aprendizaje, esto es, habrían aspirado a volver verdaderos los sentimientos e ideas expresadas previamente en relación con la lengua española. No obstante, si consideráramos como un fin legitimar nuevos roles sociales, resultaría coherente tratar de valorar el medio por el cual se alcanzaría a esos nuevos papeles sociales, esto es, el aprendizaje del español.

Mayormente se suele discutir la "inversión" (Norton, 1997), en el sentido del deseo, del empeño y del esfuerzo del estudiante en

aprender una lengua. No obstante, nos referimos específicamente a otro aspecto, en cuanto a algo también considerado por la autora, esto es, una inversión social. Por tanto, puesto que el aprendizaje del español se habría dado por causas accidentales e igualmente por estar mediado esencialmente por razones instrumentales extrínsecas a la lengua, en lugar de motivaciones de orden consustancial, sustentamos que estos participantes, al invertir en el aprendizaje del español, habrían de la misma forma invertido en sí mismos, en las imágenes sociales que desearían proyectar a la sociedad. Además, una idea contextual antes citada, de que sería el español una lengua que básicamente serviría para cumplir con exigencias circunstanciales, comúnmente mediadas por razones instrumentales, especialmente laborales y académicas, como bien discutimos en la sección anterior, podría haber sido asimilada por los participantes. Lo consideraríamos como cabal, especialmente si tuviéramos en cuenta que la negociación de la relevancia de la lengua española sería un rasgo de la renegociación de las identidades sociales, que a su vez, según habríamos demostrado, estaría básicamente motivada por ideas desprestigiosas en relación con el español, provenientes del contexto brasileiro. Es decir, de que sería una lengua "fácil" y de elección circunstancial. Así que habríamos identificado una intención subyacente de legitimar los nuevos roles sociales adquiridos mediante el aprendizaje del español.

De modo general, los participantes expresaron ideas bastante positivas en relación con su aprendizaje del español y sus historias con la lengua. De hecho, no quedan dudas en lo referente al cariño que afirman sentir esos aprendientes por el español, definitivamente, en casi todos no habría un desdén asociado a la lengua. Pero nos habría parecido que una mayor relevancia aparentemente otorgada al aprendizaje del español, habría surgido por razones circunstanciales y al parecer extrínsecas a la lengua. Es decir, el aprendizaje del español

supuestamente no habría cambiado perspectivas, sino el rol que habría este asumido en las vidas de los participantes, por causas accidentales, como por ejemplo la superación de frustraciones y vallas personales, imposibilidades de estudiar otros idiomas, situaciones laborales y/o académicas, etc.

Por tanto, pensamos que resultaría previsible entonces que estos aprendientes expresaran tener relevancia el conocimiento de la lengua española, puesto que por no haber un aspecto intrínseco que hubiera podido marcar de forma estructural tanto el deseo de estudiar la lengua, como sus procesos de aprendizaje, sería conveniente entonces sustentar la relevancia del conocimiento desde sus narrativas, dadas las indagaciones del estudio. Incluso cabría reforzar nuevamente algo importante: un aspecto consustancial en relación con el español, solo se podría establecer desde la identificación de rasgos intrínsecos a la lengua y de ninguna forma por factores extrínsecos a la misma. Pero sí reconocemos que otorgar mayor relevancia al aprendizaje del español por haber superado impedimentos, frustraciones o por haber cumplido roles instrumentales académicos y/o laborales en Brasil, de hecho, podría configurar un cambio identitario, aunque por causas accidentales, no intrínsecas a la lengua. En igual sentido, sería importante destacar una vez más que no buscamos cuestionar la existencia de una conexión entre los participantes y el español, sino la consustancialidad de esta conexión. Así que, al parecer, la negociación de la relevancia del español sería más probablemente un acto en cierta medida superficial, ocasionado por sucesos accidentales.

Así pues, los participantes, según nuestra visión, habrían tratado de construir narrativas que tendrían como objetivo sustentar una relevancia del aprendizaje del español en sus vidas, algo que desde nuestra visión ocurrió por aspectos extrínsecos al aprendizaje del español, aunque sí relacionados con el idioma. En otras palabras, por factores originados a través del estudio y no por

el estudio del español. De la misma forma, aunque reconocemos la existencia de algún vínculo entre los participantes y el español, habría sido visible que la conexión creada, no se habría dado por la lengua misma y por una relación con culturas hispanas, dada la identificación de las problemáticas anteriormente citadas en esta discusión, además de otras todavía no mencionadas, pero desarrolladas previamente.

Por tanto, podríamos afirmar que, por un lado, es cierto que nos ha parecido legítimo el deseo de los participantes de estudiar el español; pero, por otro, sin la identificación de vínculos más fuertes con la lengua y con culturas hispanas, nos habría parecido difícil creer en la negociación de la relevancia de la lengua española como un cambio proporcionado por el aprendizaje del español, esto es, por la asimilación de nuevos conocimientos.

Conclusiones

Respecto a qué factores habrían marcado las construcciones identitarias de estos estudiantes brasileiros de ELE, habríamos identificado que aspectos contextuales relacionados con un desprestigio del español en Brasil, evidenciados por creencias de que sería una lengua esencialmente "fácil" y de conocimiento no absolutamente necesario, además de una lengua de "segunda opción", es decir, de elección circunstancial y de no mucha importancia, habrían intervenido directamente en dos rasgos identitarios centrales e interconectados: la renegociación de las identidades sociales y la ausencia de un vínculo intrínseco con la lengua española.

En lo referente a qué influjo habría tenido el estudio del español en la construcción identitaria de estos aprendientes, afirmamos que el aprendizaje del español les habría posibilitado renegociar sus identidades sociales e igualmente invertir en sus

imágenes comunitarias, por razones circunstanciales, mediadas por motivaciones esencialmente instrumentales, sobre todo académicas y laborales. En lo concerniente al modo de actuar y pensar, supuestamente ocasionado por el aprendizaje del español, no habríamos podido identificar claramente cambios identitarios o la incorporación en sus identidades L2 de rasgos provenientes de cosmovisiones del mundo hispano, generados por procesos de aprendizaje de la lengua española mayormente llevados a cabo en Brasil.

Por lo que se refiere a perspectivas investigativas que se podrían desprender de este estudio, por no haber sido posible identificar cambios identitarios originados por los procesos de aprendizaje analizados por razones intrínsecas a la lengua española, creeríamos relevante la idea de investigar el tratamiento de la cultura en las aulas de clase de español en Brasil y sobre todo, examinar cómo los docentes fomentan y desarrollan estrategias didácticas respecto al desarrollo de la competencia intercultural. Desde nuestro punto de vista, esto resultaría relevante, en el sentido de buscar comprender hasta qué punto los procesos de enseñanza de español en Brasil podrían o no reforzar estereotipos y en alguna medida mantener ideas contextuales asociadas a cuestiones de desprestigio, como las ideas centrales exteriorizadas en el presente estudio, de que sería el español una lengua "fácil" y de "segunda opción", es decir, de elección circunstancial y no muy necesaria.

De manera que, con miras a fomentar debates con la intención de aportar al ámbito de ELE en Brasil, recalcaríamos la importancia de considerar en los procesos de enseñanza, la influencia de las cuestiones de desprestigio del español en el país, con el fin de superar estereotipos e ideas negativas hacia la lengua, que puedan de alguna forma intervenir en los procesos de aprendizaje. Así que, desde nuestra visión, los hallazgos descritos en el presente estudio, en alguna medida, habrían expuesto

un panorama no muy positivo para el estudio de la lengua española en Brasil, a la vez que habrían también corroborado las representaciones contextuales abordadas a lo largo de toda la investigación.

Referencias

ADERALDO, M. F. *Cien años de la enseñanza 'institucional' de la lengua española en Brasil*, 2019. Disponible em: <<https://espanholuece.wixsite.com/lepetitprince/post/cien-aos-de-la-enseanza-institucional-de-la-lenguaespaola-en-brasil>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ANDIÓN, M. A. Modelo, estándar y norma...: conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, La Rioja, n. 21, p. 9-26, 2008.

AREIZA, R., CISNEROS, M. y TABARES, L. *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Segunda edição. Medellín: ECOE Ediciones, 2012.

BRAUN, V. CLARKE, V. *Thematic Analysis*, 2013. Disponible em:: <https://www.researchgate.net/publication/267623311_Thematic_Analysis>. Acesso em: 10 set. 2019.

CANTOS, M. G. LLORCA, M. C. M. *¿Por qué mi tortilla no sabe a España?: Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de E/LE: el caso del español y el alemán*, 2012. Disponible em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27339/1/TFM_maria_garcia_cantos_version_para_publicacion.pdf>. Acesso em 17 abr. 2020.

CELADA, M. T. RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*, fev. 2005. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estrategias. Disponible em: <https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/brasil_espanol_memoria.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CORONEL-MOLINA, S. M. *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Abya Yala, 2005.

FARÍAS FERNÁNDEZ, M. *La enseñanza del español en Brasil: un reto político y cultural*. 1996. Centro Virtual Cervantes. Disponible em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0067.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

FERREIRA, A. P. N. LEITE, M. R. B. "Aqui hablamos portuñol"? Propaganda turística e "vontade de verdade" sobre o conhecimento de língua espanhola no Brasil. *Revista Investigações*, Recife, n. 31, p. 280-301, 2018.

GASTERATOU, S. *Exploring the Construction of Identities in Written Humor*

ous Narratives by L2 Learners of Greek. *Tertium Linguistic Journal*, Cracovia, n. 5, 2020.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.

HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, L. *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw Hill, 2014.

HIDALGO, V. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad, evolución de un término. *Revista de ciències de l'educació*, Tarragona, n. 1, p. 75-85, 2005.

INSTITUTO CERVANTES. *El español una lengua viva*, Centro Cervantes Virtual. 2018. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Kramersch, C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.

MARTÍNEZ MATOS, H. MORA, E. La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, Caracas, n. 20, p. 85-101, 2008.

MATOS, F. Apresentação. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 9-10.

MONTES GIRALDO, J. J. *La identidad de las regiones colombianas reflejadas en la lengua*. Estudios de literatura y cultura colombianas y de lingüística afro-hispánica. Peter Lang, 1995.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel, 1998.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

NETA, N. F. A. *¡El español era tan fácil y ahora se ha vuelto tan difícil! Un estudio sobre las motivaciones de profesores de ELE en formación y egresados para la elección de Letras con Español*, Pesquisas em Discurso Pedagógico. 2013. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21825/21825.PDFXX-vmi=>>>. Acesso em: 14 set. 2020.

NÍKLEVA, D. G. MUÑOZ, F. J. R. *Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera*. 2015. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0755.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NORTON, B. *Language, Identity, and the Ownership of English*. *Tesol quarterly*, Filadélfia, n. 31, p. 409-429, 1997.

NORTON, B. TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching, Cambridge*, n. 44, p. 412-446, 2011.

OTHEGUY, R. *La filología y el unicornio: El verdadero referente del vocablo spanglish y su función como adjudicador de posiciones de poder en la población de origen hispano en los EEUU*. In: SERRA, E. (Org.). *La incidencia del contexto en los discursos*. Valencia: Universitat de València, 2007. p. 5-19.

PAVLENKO, A. Bilingualism and emotions. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, Estados Unidos, n. 21, p. 45-75, 2002.

RÍOS, A. *Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural*, 2008. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios05.htm>. Acesso em 14 fev. 2020.

SOUSA, G. N. *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007115605/publico/TESE_GREICE_NOBREGA_SOUSA.pdf>. Acesso em 10 ago. 2019.

SUTHERLIN, L. D. *El componente cultural: sus influencias en la creación de una identidad L2 y la adquisición de español como segunda lengua*. 2014. Disponível em: <<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/5586/THESIS.Lindsey.Sutherlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 10 set. 2019.

TRUJILLO, F. *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

A reforma curricular do ensino médio e suas implicações no ensino da língua espanhola no Brasil

Danielson Erik Oliveira dos Santos
Ricelle Fernandes Queiroz Tintin

Introdução

O ensino da Língua Espanhola nem sempre foi estimulado no currículo obrigatório em nosso país, até mesmo por questões de influências culturais externas, de modo que sempre prevaleceu a Língua Inglesa como idioma estrangeiro no ensino regular, em especial o Médio. Entretanto, com o advento do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em 1991, e com o avanço das relações entre o Brasil e os países vizinhos, o espanhol ganhou notoriedade e importância no contexto brasileiro, por ser o idioma mais falado nesses países (SEDYCIAS, 2005).

Como decorrência dessa influência, algumas escolas começaram a adotar em seu currículo a Língua Espanhola como o segundo idioma estrangeiro, além do tradicional inglês. Por fim, em 2005 foi promulgada a denominada "Lei do Espanhol" (Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005), que instituiu a oferta obrigatória do espanhol em todas as escolas de Ensino Médio, ainda que fosse de matrícula facultativa para o aluno (BRASIL, 2005).

A despeito da importância que a Língua Espanhola adquiriu em nosso país, em 2017 foi promulgada uma reforma (Lei nº

13.415, de 16 de fevereiro de 2017) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da qual o ensino de espanhol tornou-se optativo, tendo sido então revogada a “Lei do Espanhol” (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, surgiu a necessidade de se debater os rumos da ensinância de idiomas no Brasil, e mais especificamente a permanência do idioma espanhol no currículo do Ensino Médio. Se antes o espanhol era de oferta obrigatória e matrícula facultativa, agora sua presença no currículo não é mais obrigatória, sendo uma mera opção.

Sendo assim, nosso artigo teve por objetivo refletir acerca das consequências da reforma do Ensino Médio para a Língua Espanhola, bem como refletir acerca dos interesses em jogo. Para atingir tal objetivo, nos detivemos, dentre outros, aos aspectos históricos da presença do idioma espanhol em nosso país e a sua influência no currículo escolar.

Em suma, justificamos a escolha da temática pela relevância de se discutir os rumos do ensino do espanhol em nosso país. Quando mencionamos a precarização do mercado de trabalho do profissional licenciado em espanhol, pensamos também nas consequências que virão com a menor oferta de emprego, o que poderá ocasionar de imediato duas implicações: uma procura cada vez menor pelo ingresso na área nas universidades; e a falta de emprego para os profissionais já formados. Por si só, essas prováveis consequências já são suficientes para justificar a discussão ora abordada.

Metodologia

Em suma, nossa pesquisa se enquadra na classificação de pesquisa teórica, que conforme o nome já sugere, se fundamenta na discussão e comprovação baseada na teoria. Embora a

pesquisa teórica não requeira uma interferência com o plano da experiência, ela não está dissociada, sofrendo influência direta da experiência pessoal do pesquisador.

A metodologia na elaboração deste estudo utilizou, portanto, uma abordagem qualitativa (investigação de um fenômeno em seu caráter subjetivo) com o uso da pesquisa bibliográfica, constituída principalmente de artigos científicos e livros, visto que permite a cobertura de uma ampla gama de fenômenos. Por meio dessa pesquisa caracterizamos o ensino de espanhol no Brasil, sua regulamentação atual e algumas prováveis consequências da reforma.

Para uma melhor análise, iremos nos basear em um conjunto de autores tais qual Sedycias (2005), que percorre o histórico do ensino de espanhol no Brasil, e Martins; Petri e Cervo (2018) que defendem a importância do espanhol na Educação Básica. Todo esse arcabouço nos subsidiou em nossas próprias conclusões sobre as consequências da reforma do Ensino Médio no que se refere à ministração do espanhol em nosso país.

Contexto histórico do ensino de espanhol no Brasil

A Língua Espanhola desenvolveu-se no Brasil pelo processo de globalização da economia mundial e pelo crescimento do mercado internacional. Esse processo principiou a adoção do idioma latino nas transações de produtos importados de países latino-americanos vizinhos, ampliando a busca da demanda de profissionais capacitados na fluência do idioma e abrindo mercado de trabalho para instituições de ensino que lecionam o castelhano para fins acadêmicos e profissionais (SEDYCIAS, 2005).

Segundo Paraquett (2009), o ensino da Língua Espanhola no Brasil iniciou-se em 1919, no Colégio Pedro II, e até o ano

de 1925 ela era uma opção de idioma estrangeiro. Em 1941, foi oferecido para o curso de formação de professores que incluíam também o francês e o italiano, além do tradicional inglês que já era referência. Em 1942, foi assinado o Decreto-Lei nº 4.244 que fez com que o espanhol fosse incluído na Educação Básica, começando uma nova era de ensino de línguas estrangeiras modernas.

Após muitos anos, em grande escala de crescimento da valorização do espanhol, muitos fatos foram acontecendo, até chegarmos ao ano de 2005, no qual foi instituída por Lei a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino Médio brasileiro. Michelotti (1999) comenta que empresas procuravam pessoas com fluência em Língua Espanhola para viabilizar a comunicação com outras fronteiras, por meio de negócios de mercado estrangeiro, ampliando a economia do país e ao mesmo tempo seus próprios interesses.

Segundo Michelotti (1999) a influência do Mercosul aumentou a demanda de profissionais que dominam o espanhol por causa do crescimento do intercâmbio com o mercado estrangeiro, além da ampliação de grandes empresas espanholas da América Latina dentro e fora do Brasil. Porém, mudanças acabaram acontecendo com o passar dos anos, o que acabou levando a uma desvalorização do ensino do idioma em nosso país.

Diante disso, podemos observar como a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trata atualmente a respeito do ensino de espanhol:

Art. 35-A. (...) § 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Esse trecho da Lei, com a atual redação dada pela Lei nº 13.415/2017, estipulou a nova versão sobre as regras de ensino das línguas estrangeiras optativas, transformando a Língua Espanhola em uma mera opção em relação à ministração da disciplina em sala de aula. O que pensar sobre essa situação? O que esperar dessa desvalorização do ensino de espanhol, considerando que estava em ascensão e caiu assim de forma tão repentina? Esses serão os assuntos discutidos ao longo deste artigo.

A BNCC e a Lei nº 11.161/2005

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em poucas palavras, constitui-se em um conjunto de orientações que institui o currículo mínimo a ser seguido na Educação Básica, seja rede pública ou privada, e possui abrangência em todo o Brasil segundo o MEC.

A Base orienta para os conhecimentos essenciais, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento de crianças e adolescentes em cada etapa do Ensino Básico. A BNCC tem a pretensão de promover os níveis de aprendizado e a qualidade do ensino de um modo geral, respeitando a autonomia garantida pela Constituição.

O currículo do Novo Ensino Médio foi guiado por uma BNCC reformulada e que retira a importância do espanhol, relegando-o a um segundo plano. Antes de falarmos um pouco mais minuciosamente sobre essa reforma, vejamos como o espanhol era posto no currículo da educação, conforme preceituava a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005).

O artigo 1º desta Lei, publicada em 5 de agosto de 2005, dizia claramente: "O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno,

será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (BRASIL, 2005). O Artigo 5º, antes de ser revogado pela Lei 13.415, de 2017, ainda acrescentava: “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.” (BRASIL, 2005).

No ano de 2016, existiu uma medida provisória de nº 746 que foi transformada posteriormente na Lei 13.415/2017. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se refere exclusivamente ao ensino de línguas estrangeiras, foi reformulada por esta Lei e incorporou a proposta conhecida por “Novo Ensino Médio”, que além de ampliar a carga horária das instituições, oficializou que o idioma da língua inglesa se tornaria definitivamente obrigatório na grade curricular das escolas. A Língua Espanhola, que antes da mudança também era obrigatória, passou a ser ofertada de modo opcional, deixando-a em segundo plano (BRASIL, 1996).

Em setembro de 2016, a propósito de uma reformulação na estrutura do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica brasileira, o Ministério da Educação anunciou a Medida Provisória 746 (doravante MP), cuja redação apontava uma mudança na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), com o objetivo de dar um novo formato para o Ensino Médio e de transformar as escolas que ofertam tal nível de ensino em escolas de tempo integral. Voltada a uma formação menos focada em conhecimentos gerais e mais específica para diferentes áreas, flexibilidade essa orientada pelos interesses vocacionais dos estudantes, a “MP do Ensino Médio”, como ficou conhecida, foi, de forma muito rápida, convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando de fato a LDB e aprovando a reconfiguração da estrutura do currículo do Ensino Médio a partir de três disciplinas obrigatórias (matemática, português e inglês), consideradas básicas, e até cinco itinerários formativos, 14 ofertados conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino e das condições locais e regionais e de livre escolha do estudante, que tem a obrigação de cursar, no mínimo, um deles. (MARTINS; PETRI e CERVO, 2018, pp. 319-320).

Ao observar a citação acima, podemos imaginar que a língua latina perderá seu espaço na educação brasileira. O estímulo ao estudo do espanhol que antes existia, não existe mais. Os motivos que levaram à escolha da priorização da língua inglesa no Novo Ensino Médio ainda não foram esclarecidos, mas esperamos que o espanhol não seja esquecido já que é um idioma ainda presente em nossos cotidianos em diversos momentos e diferentes situações. Vejamos o que nos dizem os autores a seguir e que reforçam nosso pensamento:

A Lei também definiu a obrigatoriedade de contemplar a língua inglesa, deixando a Língua Espanhola como optativa preferencial, um direcionamento que desconsidera a realidade de um país que tem fronteira com países de idioma espanhol. (GARCIA e CZERNISZ, 2017, p. 573)

Como já foi comentado anteriormente, a Língua Espanhola foi deixada de lado devido a mudança da Lei da BNCC. Ainda que a língua inglesa seja uma das primeiras mais faladas no mundo, depois do mandarim, isso não justifica que o espanhol seja posto em situação de inferioridade em um país como o nosso.

Análise da reforma do Ensino Médio no que se refere ao ensino da Língua Espanhola

Diante de todos esses argumentos, vamos pensar na seguinte problemática: qual foi a consequência da reforma da educação no Brasil para a disciplina de Língua Espanhola? Se o ensino de espanhol não é mais obrigatório, a tendência é que o aprendizado do idioma nas escolas seja relegado a um segundo plano por parte dos alunos.

O Art. 1º da Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, antes de ser revogada dizia: "O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno,

será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio" (BRASIL, 2005). Fato este que seria vetado e remodelado com a Lei n.º 13.415 de 2017.

O novo conteúdo legislativo já mencionado nos tópicos anteriores deixa clara a opção do legislador em retirar a obrigatoriedade do ensino de espanhol, delegando a decisão de manter o idioma no currículo do Ensino Médio a cada instituição de ensino, e mais ainda aos próprios alunos, já que a oferta de outros idiomas terá caráter optativo de acordo com as alterações implementadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como um contraponto a essa decisão, o idioma continua em alta não apenas no contexto econômico e mercadológico, mas também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há alguns anos, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acrescentaram a Língua Espanhola como uma das duas opções de línguas estrangeiras optativas para a realização da prova do ENEM, concorrendo com a tradicional língua inglesa (KANASHIRO, 2012).

Sabemos que alguns candidatos optam pelo idioma espanhol no ENEM pela semelhança com o idioma nativo. Entretanto, conhecendo as minúcias daquele idioma, como será o desempenho desses candidatos se no Ensino Médio não tiverem a opção de estudar o espanhol? Essa é a incógnita da palavra "optativa" imposta na Lei da reforma da Educação Básica e que fará muitos questionarem essa reformulação. Um idioma tão relevante poderia ter sido retirado sem uma reflexão um pouco mais aprofundada em relação a isso? Pensamos que essa não foi a melhor atitude que poderia ter sido adotada.

Diante dessa situação, vamos pensar: o que serão desses alunos que preferirem a língua latina para responder às questões da avaliação do ENEM se no Ensino Médio essa opção de idioma

tiver sido descartada? Nem todos terão opções ou a oportunidade de se prepararem em cursinhos isolados ou escolas de idiomas. Muitos adquirem esse conhecimento por meio do Ensino Básico, de modo que retirar essa oportunidade desses alunos seria mais uma limitação de acesso ao conhecimento para eles. Vejamos o que o autor abaixo nos diz acerca da relevância desse idioma:

O espanhol é de suma relevância para a comunidade mundial da atualidade, não somente pelo fato de ser a língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentradas em dois dos mais importantes continentes da nossa era (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

Em nossa sociedade o espanhol tem se tornado um idioma fundamental. Em especial pela nossa proximidade com diversos países de Língua Espanhola e em decorrência de fatores como o turismo e a consolidação de um mercado comercial entre os diversos países. Por isso que, em seu comentário, Sedycias (2005) reforça essa presença massiva do idioma espanhol no contexto de um mundo cada dia mais globalizado. Por tal motivo, fica evidente a importância da diversidade linguística em nossa sociedade, fator que iremos justificar no próximo tópico, referente aos resultados e discussões de nossa pesquisa.

Em suma, todo o debate suscitado em cima desse tema é compreendido quando percebemos o quanto a disciplina de espanhol no Ensino Médio foi atacada por esta reforma em curso. No Ensino Básico, e mais precisamente no Nível Médio, o idioma espanhol se torna uma segunda opção descartável, a depender do interesse ou não dos dirigentes das instituições educadoras, e dos próprios alunos que não terão mais o idioma como uma obrigatoriedade.

Podemos concluir que essa opção irá levar o estudo do espanhol e de sua literatura a um patamar de marginalidade e exclusão do Ensino Médio regular. Afinal, para que estudar um idioma sem ter uma base curricular que a apoie e a estimule?

Nesse mesmo sentido poderíamos nos questionar sobre o estudo da literatura espanhola sem uma base fundamental para entender e compreender o idioma.

Sendo assim, de todo o debate suscitado, nossos resultados coadunam com o pensamento dos autores abaixo transcrito:

Nossa reflexão busca inscrever-se nesse espaço de luta, levando em conta as contradições e construindo, com nossos colegas, a resistência às políticas de governo que não levam em conta a nossa história e que não se responsabilizam por todos os investimentos que o Estado já fez na construção de um Ensino Médio que se voltava para a diminuição das desigualdades sociais. Essa política também coloca em xeque as relações internacionais já constituídas entre o Brasil e os demais países da América Latina, em sua maioria com a Língua Espanhola como oficial e nacional (MARTINS; PETRI e CERVO, 2018, p. 336).

Diante dessa mudança na Lei, algumas instituições de Ensino Básico não querem uma disciplina a mais no currículo, já que os próprios alunos não aceitam carregar um tipo de “peso” a mais em seus cotidianos escolares. Durante o período do segundo semestre de 2018, em uma escola estadual, município de Parnamirim, interior do Estado do Rio Grande do Norte, perguntamos a um grupo de estudantes do Ensino Médio, turno noturno, qual idioma estrangeiro eles gostariam de aprender se pudessem escolher, e a resposta mais recorrente foi o espanhol pela similaridade com o português. Eles ainda acrescentaram: “A gente não sabe falar nem português, imagine inglês e espanhol ao mesmo tempo”. Essa constatação é uma dura realidade da visão que eles possuem a respeito do ensino de idiomas. Observamos um desfalque educacional nesse sentido, que faz com que os discentes percam tempo e conhecimento, além de tornar o profissional de idiomas cada vez mais desvalorizado e desmotivado.

Com o desenrolar dessa situação criada pela reforma no Ensino Médio, constatamos que se desenvolveu em nosso país um

movimento amplo de resgate da educação em Língua Espanhola, encabeçado pelo movimento denominado #ficaespanhol. O referido movimento surgiu entre professores e alunos de espanhol de instituições federais do Rio Grande do Sul em defesa do ensino do espanhol. Foi esse Estado, inclusive, um dos pioneiros a instituírem normativa estadual (no caso em tela foi promulgada uma emenda à constituição estadual) garantindo o idioma hispânico no âmbito do Ensino Fundamental e Médio daquele Estado (SOUZA, 2020).

Diante do privilégio adquirido pela língua inglesa conforme proposto pela BNCC, o que ocorre atualmente é que boa parte dos estados brasileiros aprovaram ou possuem algum projeto de Lei em trâmite referente à inclusão da disciplina de espanhol em sua rede estadual de ensino. Atualmente existem 14 estados nessa situação (Alagoas, Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais, Ceará, Goiás, Amazonas, Paraná e Bahia), conforme nos aponta o autor a seguir:

Na data em que este trabalho é apresentado, 8 estados brasileiros possuem projetos em tramitação sobre a inclusão da Língua Espanhola nos currículos de Ensino Básico; em 3 já foram aprovados; e 3 estados tiveram seus projetos arquivados. Há ainda 2 estados (Paraná e Amazonas), que possuem Leis sobre o ensino do espanhol anteriores à revogação da Lei N° 11.161/2005 pela MP N° 746/2016 (SOUZA, 2020, p. 2).

Interessante ainda mencionarmos que as discussões não pararam, e diante dos esforços legislativos estaduais, surgiu um projeto de Lei Federal que busca justamente discutir essa questão. Trata-se do Projeto de Lei (PL) n° 3849/2019, de autoria do Deputado Felipe Carreras (PSB/PE), que "Altera a Lei n° 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade da Língua Espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio". No ano de 2021, o PL n° 3849/2019 encontra-se em trâmite na Câmara dos Deputados e

tem gerado uma série de discussões, já que se propõe a resgatar a obrigatoriedade do ensino de espanhol em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 2019).

Resultados e discussões

Por que os brasileiros precisam aprender espanhol? Sabendo que não é mais do interesse do Ministério da Educação a inclusão da Língua Espanhola na base curricular, será que existe a possibilidade desse idioma regressar ao currículo escolar? Educação não depende só de quem tem o trabalho de educar, mas também dos indivíduos que querem e procuram se educar para os variados fins. Sendo assim, a importância de se aprender o espanhol leva em consideração diversos aspectos mencionados ao longo de nosso texto, como por exemplo o fato da globalização e de estarmos inseridos em um continente no qual o referido idioma é predominante nos países vizinhos com os quais o Brasil possui fortes relações comerciais.

Segundo Sedycias (2005, p. 35) "Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua a cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos." Nesse sentido podemos refletir sobre a outra questão. Dada essa necessidade de interação e aprendizado do idioma espanhol foi que surgiram as iniciativas de Leis e projetos de Lei conforme discutidos no tópico anterior. Desse modo, podemos afirmar que existe sim a possibilidade do regresso do espanhol ao currículo escolar, mas que a temática ainda está em discussão e envolve muitos interesses, o que pode fazer com que a solução definitiva demore anos.

Falando dos interesses em jogo, é necessário nos questionarmos acerca das situações que virão ou estarão por vir. Diante da situação atual da Lei do BNCC, devemos observar

as vantagens e desvantagens de um acadêmico se tornar um profissional de ensino de línguas estrangeiras.

Vamos exemplificar mencionando duas instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura em espanhol: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ambas sediadas em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte. A duração de tempo de formação é em torno de nove semestres, ao final dos quais o aluno recebe o diploma de habilitação em Licenciatura em Letras Língua Espanhola e Literaturas. O que levaria os alunos, neste atual cenário, a querer seguir carreira nesta área sabendo que a profissão não é mais tão valorizada como antes?

Uma das alternativas para que o curso venha a continuar se tornando útil e proveitoso é pensar nas diversas profissões e suas possíveis funções. Por exemplo:

Quadro 01 - Possibilidades de profissões para o licenciado em espanhol

Possibilidade de profissão	Possível função
Intérprete de Línguas	Tradutor pessoal e instantâneo que auxilia o agente que não compreende a língua do indivíduo estrangeiro, com a finalidade de ser uma ponte de comunicação entre ambos os indivíduos para cumprir negócios pessoais e momentâneos.
Tradutor de Livros e Textos	Trabalhar em editoras de livros e jornais com o objetivo de traduzir textos de outros idiomas para o idioma do país de origem com a finalidade de divulgação de obras literárias estrangeiras para futuras vendas ou comunicação de informativos de importância.

Professor de Idiomas	<p>Ser o instrutor de alunos que almejam adquirir o conhecimento da conversação, leitura e comunicação de outras línguas para fins de viagens, negócios, passeios ou moradia no exterior. O professor fluente pode ministrar aulas fora do país ou fazer sua carreira em outras localidades diversas de sua origem.</p>
----------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

O que o quadro quis mostrar acima são as várias opções que um licenciado em línguas estrangeiras pode procurar como profissão, caso a Lei alterada comprometa ainda mais a Língua Espanhola no currículo escolar. Sempre haverá uma opção que indique outras oportunidades e possibilidades. A desvantagem de se tornar um profissional de Língua Espanhola é simplesmente o fato de não conseguir de maneira mais convencional, prática e/ou fácil o que alguns almejam ser: professor de idiomas na Educação Básica de ensino. Em suma, os profissionais formados terão de buscar novos caminhos.

Considerações finais

Após uma reflexão a respeito de tudo o que foi por nós exposto neste artigo, podemos pensar sobre quais alternativas existem para o mercado de ensino da Língua Espanhola. A tendência é que, nos estados em que iniciativas não tenham culminado em Leis estaduais de incentivo ao aprendizado do espanhol, o mercado se retraia e se restrinja ao ensino particular e aos cursinhos de idiomas. Tal situação nos parece um contrassenso quando pensamos que o Brasil está inserido em um continente

latino-americano no qual o espanhol é o idioma dominante nos demais países.

Diante desse cenário, nos deparamos com um futuro incerto, no qual os jovens que decidirem seguir o caminho das licenciaturas em outros idiomas, e em especial o idioma espanhol, terão de rever suas estratégias e lidar com a retração do campo de trabalho. Possíveis reflexos serão sentidos por aqueles que já estiverem inseridos no mercado, com uma queda brusca das vagas de trabalho e das oportunidades nessa área.

Por tratar-se, entretanto, de um debate ainda em desenvolvimento, haja vista as repercussões do movimento #ficaespanhol e outras iniciativas legislativas nesse sentido, nossa pesquisa sofreu algumas limitações na medida em que as consequências estão ainda em curso, de modo que pesquisas futuras poderão levantar novos dados. Sendo assim, optamos por trabalhar com dados já expostos por outros pesquisadores, o que nos proporcionou uma reflexão e o levantamento das discussões aqui apresentadas.

Apesar das limitações, esperamos que o debate suscite uma reflexão profunda sobre a reforma do Ensino Médio e sobre a retirada do espanhol do currículo obrigatório. Mais ainda, sobre os reflexos dessa medida para o país e para a Educação Básica. Somente expondo o problema à sociedade poderemos incrementar as discussões em andamento no intuito de estimular a formulação de possíveis soluções que possam ser postas em prática, de modo a minimizar os efeitos negativos da reforma. Acreditamos que este seja um caminho profícuo e que em um futuro breve as políticas educativas voltadas ao ensino do espanhol no Brasil possam de fato virem a ser resgatadas no âmbito nacional.

Como sugestões de pesquisas futuras, sinalizamos a necessidade de que outros pesquisadores acompanhem o desenrolar dos reflexos da retirada da presença obrigatória da

Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio. A aferição de consequências palpáveis como a diminuição da procura por cursos de licenciatura em espanhol nas universidades ou a retração do mercado de trabalho para o licenciando em espanhol são de suma importância, até para que possamos ter melhores subsídios para propor melhorias ou aprofundar um debate sobre perspectivas de futuro para o ensino do espanhol no Brasil.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Brasília. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.849, de 03 de julho de 2019*. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da Lei 13.415/2017. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 569-583, 2017.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. *As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem*. 2012. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/publico/DANIELA_SAYURI_KAWAMOTO_KANASHIRO_rev.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARTINS, Taís da Silva; PETRI, Verli; CERVO, Larissa Montagner. Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do ensino médio brasileiro. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 28, n. 57, p. 319-340, 2018.

MICHELOTTI, Gabriela. Hay que hablar. *Revista da Folha*. São Paulo, p. 28-29. 31 jan. 1999.

PARAQUETT, Márcia. *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*. 38 v. Tese (Doutorado) - Curso de Letras Língua Espanhola e Literaturas, Linguística Aplicada, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SEDYCIAS, João et al (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 224 p. (Estratégias de Ensino; v. 1).

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72671>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Música no ensino de língua espanhola: um relato de experiência sobre o trabalho com tradução e análise comparada¹

Francisco Lindenilson Lopes

Maria Jackeline Rocha Bessa

José Dantas da Silva Júnior

Introdução

Não é novidade que a música é um excelente instrumento didático para o ensino- aprendizagem de idiomas, independente de se tratar do ensino vernacular ou estrangeiro, de se tratar de estudos como Língua Estrangeira (LE), segunda língua (L2) ou língua adicional (L3). Muitos são os trabalhos que abordam o viés didático da música e sua forma singular de alavancar as destrezas interpretativas (compreensão auditiva e leitora) e expressivas (fala e escrita), tanto dentro das salas de aula, quanto fora dela. Os trabalhos de Adamoski (1997), Várela (2003), Cullen (1999), Saricoban e Metin (2000), Gatbonton e Segalowitz (1998) e López (2005) são bons exemplos de estudos que verticalizaram a temática em questão. Todos esses estudos pontuam os aspectos motivacionais e lúdicos do trabalho com música, aspectos esses que atuam no envolvimento e no estímulo dos alunos em seu aprendizado de questões linguísticas muitas vezes consideradas

¹ O presente capítulo é uma versão revista e ampliada de um trabalho publicado preliminarmente nos anais do Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino, realizado em Mossoró – RN, em 2014.

chatas ou difíceis. É o caso do ensino de tópicos de gramática, de pronúncia, de léxico, de cultura e civilização.

Em alguma medida, seguimos no mesmo norte desses estudos, mas o fazemos na perspectiva do ensino formal de língua espanhola como Língua Estrangeira (LE), portanto focados no trabalho com tradução em sala de aula. Apesar disso, os procedimentos que aqui descrevemos são bem simples e podem ser adaptados para outros contextos de ensino-aprendizagem (segunda língua, língua adicional, língua de herança, etc.), inclusive na perspectiva da aprendizagem de forma autônoma e não formal. No presente capítulo, pretendemos socializar uma experiência que consideramos exitosa, na expectativa de que possa servir como suporte a estudantes e professores de línguas, mais especificamente, aqueles que empreendem estudos acerca do espanhol, com foco na atividade de tradução.

Nesse intento, aproveitamos a discussão sobre o trabalho com música no ensino de línguas e o articulamos com o ensino de tradução. Notadamente, os estudos da tradução e de seu ensino igualmente encontram um vasto repertório de trabalhos do qual nos dispensamos de fazer referência, em face do pouco espaço que dispomos. Ponderamos apenas que a tradução em sala de aula tem provocado polêmica e dividido especialistas no ensino de línguas, desde muito tempo. Há um ranço com a tradução no ensino provavelmente oriundo do forte rechaço as metodologias tradicionais que a empregavam de forma exclusiva. Assim, encontramos posicionamentos favoráveis e contrários ao seu uso como recurso ou estratégia de aprendizagem, sobretudo quando se coloca em questão o ambiente de sala de aula da educação básica.

Souza (1999), por exemplo, trata dos principais dogmas contra a tradução no ensino de línguas desconstruindo essas más impressões para em seguida fazer uma coletânea de exercícios que exploram a técnica da tradução como um importante recurso

pedagógico para o ensino-aprendizagem de línguas. Inspirados nessas atividades arroladas por Souza (1999) é que formulamos um projeto de ação como resposta à falta de uma abordagem didático-metodológica nos livros adotados pela escola na qual atuamos, por ocasião de nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

No desenvolvimento do projeto, tomamos como referências teóricas, os trabalhos de Campos (2004), Paz (1990), Berman (2000), Venuti (2002), Lefevere (2007), entre outros. O aporte metodológico do qual lançamos mão foi o da análise comparada para dar conta de um pequeno *corpus* de análise composto por dezessete músicas em espanhol com versões correntes em português. Nos tópicos seguintes, nós apresentamos os detalhes desse projeto de tradução e análise comparada de músicas que foi desenvolvido na Escola Estadual Prof^a Maria Edilma de Freitas, em Pau dos Ferros/RN com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, coordenado pelo Departamento de Letras Estrangeiras do *Campus* de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Música e o ensino de língua estrangeira

Antes de abordarmos o ensino de línguas estrangeiras ou o ensino da tradução mediados pela música, julgamos prudente dimensionar de maneira clara o que entendemos por “música”. Os dicionários costumam colocar no mesmo campo semântico as palavras “música”, “melodia”, “canção”, “letra”, “ritmo”, “compasso”, composição, etc., de modo que em contextos mais gerais essas palavras são intercambiáveis em alguma medida e atuam na construção de sinonímias, hiponímias e hiperonímias. Algumas vezes, essas palavras tem seu sentido metaforicamente alongado e, com isso, passam a abarcar as mais diversas coisas, tais como o

barulho das ondas do mar, a balbúrdia de uma multidão reunida numa praça, a gritaria da torcida em um estádio de futebol lotado, o tilintar de um trem que passa por uma linha férrea, a algazarra da garotada no pátio da escola durante o recreio.

A depender da situação psicoemocional de quem presencia essas cenas cotidianas, se poderá dizer: "a música dos estádios lotados", "a melodia do trem em movimento", "o compasso das ondas do mar". Mas, de um lado, se poderia perguntar isso é considerado música? Ao que, de outro lado, Moraes (1983) retrucaria "e por que não?", como o faz no capítulo introdutório do seu livro *O que é música*. Moraes (1983) afirma que música é, antes de qualquer coisa, movimento, sentimento ou consciência do espaço-tempo. Mais que isso: a música é perceptível "não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo" (MORAES, 1983, p. 8). Em um esforço nosso de trazer para o âmbito didático o que esse autor discute em seu livro, destacamos o que ele postula como as três formas principais de ouvir música:

Há muitas, quase infinitas maneiras de ouvir música. Entretanto, pelo menos três delas poderiam ser chamadas de dominantes: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente. Ouvir com o corpo é empregar no ato de escuta não apenas os ouvidos, mas a pele toda, que também vibra ao contato com o dado sonoro: é sentir em estado bruto. [...] A segunda maneira de ouvir música se dá em outro plano: sai-se da sensação bruta e entra-se no campo dos sentimentos, da emotividade. [...] É usar da música a fim de que ela desperte ou reforce algo já latente em nós mesmos. [...] Ouvir música intelectualmente é dar-se conta de que ela tem, como base, estrutura e forma. Referir-se à música a partir dessa perspectiva seria atentar para a materialidade do discurso; o que ele comporta, como os seus elementos se estruturam, qual a forma alcançada, nesse processo. (MORAES, 1983, passim)

A forma holística com a qual Moraes (1983) tipifica os três modos dominantes de ouvir música é útil para uma perspectiva global do trabalho com música, mas também em uma perspectiva mais restrita se o objetivo for estabelecer um parâmetro mais afetivo e sensorial, como abordagem didática (algo próximo do que faz na RFT, na sugestopédia ou nas inteligências múltiplas). A esse respeito, López (2005) lembra que a Hipótese do Filtro Afetivo teorizado por Krashen (1983) é frequentemente elencado como um dos fundamentos para a aplicação de música nas aulas de idiomas. Apesar disso, a forma holística com que Moraes (1983) aborda a música não representa exatamente o ponto de vista com o qual pautamos o nosso trabalho. Entretanto, consideramos que o seu postulado das três maneiras dominantes de se ouvir música representam um achado interessante para alicerçar o trabalho docente. Em nossa abordagem didática da tradução a partir de músicas levamos em consideração essas três maneiras, com ênfase na emotiva e na intelectual.

Outro conceito de música, de amplitude intermediária, é o apresentado por Costa (2007, p. 107) que propõe a adoção da canção como gênero lítero-musical, isto é, como “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Este autor defende uma abordagem integrativa dos elementos canção, letra e música a partir do desenvolvimento de uma tripla competência, a saber: verbal, musical e lítero-musical. Assim, o trabalho com a canção em sala de aula deve:

proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a intenção pluridirecional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor, cantor, personagens, melodia, ouvinte genérico, ouvinte individual, etc.). Esteja, bem claro, por fim, que o que se deseja não é formar cancionistas, mas ouvintes de canções, capazes de perceber os

efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjunção verbo-melódica; conhecedores do cancionero e dos cancionistas de seu país, seus posicionamentos, estilos e discursos; tal como pretende o estudo da literatura. (COSTA, 2007, p. 119-120)

É notável a perspectiva de Costa (2007) para o trabalho com música que, embora esteja, por um lado, voltada para as salas de aula de língua materna e, por outro lado, alinhada com a metodologia do trabalho com literatura, é perfeitamente aplicável ao ensino de línguas estrangeiras. Também é necessário e frutífero para o aluno de língua estrangeira desenvolver uma destreza crítico-analítica da canção como elemento constitutivo da cultura de um povo, logo uma destreza crítico-analítica que lhes permita compreender todas as nuances envolvidas no gênero canção: a verbo-oral, a musical e a lítero-musical como mediadora das duas outras. Porém, também não é esta a perspectiva de trabalho que adotaremos no presente capítulo, não obstante ao reconhecimento do potencial contributivo das perspectivas apresentadas até aqui.

Apostamos num viés mais instrumental para o trabalho com música, isto é, música como *instrumentum* (derivado de *instruere* = arranjar, fornecer o necessário) didático, no sentido em que a empregam Hornillos e Roa (2015), Larraz (2005), Santos (1996), Santamaria (2000) e outros tantos estudiosos. Ao contrário dessas, as abordagens que citamos anteriormente visam ao trabalho com a música pela música e não é esse o nosso intento. Queremos que a música seja um instrumento que forneça um suporte motivador, lúdico e contextualizador do trabalho com a língua estrangeira, especificamente com a língua espanhola, seu léxico, sua fonética/fonologia, sua morfossintaxe, sua semântica e sua cultura.

Congruentes com a opinião de Larraz (2005), reconhecemos nas músicas seu potencial de aporte de amostras autênticas da língua objeto de estudo, logo do aporte contextualizado de elementos lexicais, gramaticais e de construções idiomáticas. Além de propiciar o contato e a familiarização com elementos

culturais, chaves de pronúncias e variantes dialetais, tudo isso somado aos aspectos holísticos e motivacionais que as abordagens propugnadas por Costa (2007) e Moraes (1983) sugerem. No que se refere ao aspecto textual (ou lítero-musical) igualmente nos alinhamos a ideia de que as músicas são textos multissemióticos pautados por um interesse expressivo-comunicativo bem definido que projeta movimentos centrípetos, responsáveis pela configuração de uma mensagem concisa e precisa, e centrífugos, que garantem a coesão e a coerência em relação a seu entorno sociocultural. Soma-se a isso sua função mnemônica que, carregada pela afetividade, pode atuar no melhor reforço e consequente fixação na memória de longo prazo de aspectos da língua em estudo.

Em Valera (2003) encontramos um rol de usos da música no ensino de línguas, a saber: ensino de vocabulário, prática de pronúncia, remediar erros diversos frequentes, pautas para debate, ensino de cultura e civilização, variantes dialetais, estímulo a criatividade, fomento das destrezas interpretativas (compreensão auditiva e leitora) e expressivas (fala e escrita), introdução e/ou revisão de aspectos morfossintáticos. À essa extensa lista de aplicações que Valera (2003) enxerga para aplicação da música no ensino de línguas, acrescentamos o trabalho com tradução e análise comparada. É nesse sentido que, no tópico seguinte, abordaremos alguns aspectos teóricos da atividade tradutória em língua espanhola mediadas pela música.

Tradução e música: um pouco de teoria sobre a atividade tradutória

Os estudos sobre tradução vêm ganhando ainda mais destaque com o passar do tempo e um dos motivos são os avanços tecnológicos. Atualmente, se vemos um filme normalmente ele é traduzido ou vertido para quase todas as línguas existentes. Ao comprarmos um produto industrializado, a grande maioria deles

tem no rótulo, na embalagem ou no seu manual de instruções informações em vários idiomas, isso devido à globalização da economia mundial.

Outro âmbito no qual a tradução se faz presente é o musical, tendo em vista que não é raro encontrarmos traduções de músicas internacionais para o nosso idioma. Um pouco mais longe de nossa percepção cotidiana estão as traduções ou versões de músicas do português para outros idiomas. Mesmo assim a atividade tradutória ganha força nesse âmbito, na medida em que o Brasil vem se projetando para o mundo não só pelo desenvolvimento econômico, mas também por questões socioculturais. Mas afinal, o que é traduzir?

Traduzir é adaptar, transferir, interpretar. Segundo Campos (2004), traduzir é fazer passar de uma língua para a outra, ou seja, é fazer com que um texto escrito em uma determinada língua, seja traduzido, reformulado, transferido para outra. Em geral, a tradução tem a função de, através da língua materna, fazer entender-se o que foi escrito/dito em língua estrangeira.

Com isso vemos como a tradução está presente no nosso cotidiano de forma marcante, não somente nos exemplos citados acima, mas também em outros, tais como, na literatura, nas telenovelas, nos seriados de TV, nos produtos eletroeletrônicos, nos eletrodomésticos, na informática, na telefonia, etc.

Numa outra perspectiva, a tradução se reveste de outro significado distante do apontado anteriormente: concebe-se a tradução dentro de nossa própria língua, isto é, a tradução na mesma língua de palavras e/ou expressões dessa língua em questão. Trazendo um pouco mais para próximo de nós, quando não entendemos determinada palavra ou expressão e perguntamos a outra pessoa o significado, estamos fazendo uma espécie de tradução, mas uma tradução feita dentro do mesmo sistema linguístico. Vejamos o que Paz (1990, p. 09) nos diz sobre isso:

[...] aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil.

Paz (1990) nos remete a tradução chamada de intralingual, isto é, ao tipo de tradução que faz uso da metalinguagem na qual uma unidade linguística é traduzida por outras unidades do mesmo sistema linguístico que sejam semanticamente equivalentes. Mas a tradução em si, vai além desses pequenos atos realizados por nós usuários da linguagem e é também um tanto complexa, a tradução de fato não pode ser vista como algo simples ou tida como sinônimo de facilidade. A tradução propriamente dita é a tradução interlingual, aquela que é feita entre sistemas linguísticos diferentes, entre o espanhol e o português, por exemplo.

Dentro da tradução interlingual existem várias maneiras ou estilos, dentre as mais conhecidas podemos apontar a tradução literal, a tradução livre e a tradução fiel. A tradução literal pode ser definida como aquela em que a tradução é feita respeitando a estrutura gramatical e organizacional de todo o texto, onde são traduzidas palavras por palavras, com a intenção de manter a forma do texto original.

Entende-se por tradução livre um método no qual podemos recuperar o que foi dito/escrito no texto original sem a preocupação de seguir uma linearidade e uma organização fiel da estrutura do texto, o que importa aqui é o fazer entender. O ato de tentar traduzir mantendo exatamente o mesmo significado semântico e contextual do texto fonte, porém, respeitando as limitações e a estrutura gramatical da língua meta é conhecido como tradução fiel.

Existem diferentes descrições, categorias e métodos utilizados e defendidos por distintos estudiosos na área da tradução, o uso ou a preferência deste ou daquele método é de escolha pessoal e está atrelada ao quesito de estilo da tradução, por isso alguns estudiosos optam pelo estilo A, enquanto outros optam pelo estilo B.

Muitas outras questões atravessam a atividade tradutória, tais como questões discursivas, políticas, socioculturais ligadas à dominação ou dependência de culturas, aos estilos de traduzir “domesticadores” ou “estrangeirizantes” de elementos culturais. Berman (2000) e Venuti (2002) apresentam grandes contribuições nesse aspecto, contribuições essas que também nos guiaram na condução desse estudo. Outro autor importante para os estudos da tradução não poderia deixar de ser lembrado, é o caso do eminente Lefevere (2007) que erige os tradutores a condição de reescritores, dada a magnitude da atividade tradutória frente ao texto, à cultura e à língua que são manipuláveis segundo a ideologia do tradutor.

Aliás, é importante pontuar que tratamos as palavras “tradução” e “versão” como sinônimas no presente capítulo por entender, assim como Lefevere (2007), que a dimensão da reescritura perpassa ambos os processos de tradução (trazer ao idioma nacional um texto em língua estrangeira) e de versão (verter ou levar a um idioma estrangeiro um texto em língua vernacular). Desse ponto de vista, não fazemos distinção entre o direcionamento da atividade tradutória, motivo pelo qual empregamos as duas palavras como sinônimas.

O ensino da atividade tradutória: no início, a motivação

Apostando na hipótese do filtro afetivo de Krashen (1983) e apoiados nos apontamentos de Moraes (1983) sobre as maneiras

corpórea, emotiva e intelectual de ouvir música, inicialmente dividimos uma turma de trinta e cinco alunos do ensino médio em sete grupos e promovemos uma competição. Nessa competição motivamos os alunos para o trabalho com tradução através de um jogo musical (Anexo I) no qual os instigávamos a descobrir qual era a música tocada. Tais músicas eram as versões originais em espanhol de canções que eles provavelmente já conheciam, mas na voz de outro artista, talvez em outro ritmo e em língua materna, o português brasileiro.

Com isso, explorávamos a memória musical e afetiva dos alunos que, apesar de estranharem a letra e até mesmo o ritmo, conseguiam na maioria das vezes reconhecer as versões das músicas mostradas correlacionando-as com as músicas, cantores ou grupos que eram do seu conhecimento. Tal iniciativa se prestou muito bem à motivação dos alunos que se mostraram interessados em saber um pouco mais sobre aquelas canções, até então muito conhecidas, mas que ali se apresentavam de forma diferente e em uma língua diferente.

Depois da motivação inicial, apresentamos três análises rápidas de três canções selecionadas para uma mostra comparativa inicial. A partir de então, dividimos as quatorze letras das músicas restantes, com suas versões em português e em espanhol, para os sete grupos formados, requerendo de cada equipe uma análise preliminar, em termos de conteúdo léxico, das duas músicas que cada grupo recebeu. O objetivo era explorar a compreensão leitora dos alunos, que, partindo da versão em seu idioma, tentaria estabelecer ligações semânticas com a versão em espanhol. O passo seguinte foi a socialização dessas primeiras interpretações, colhendo dos alunos seus pontos de vista a respeito dos dados obtidos com a comparação. Aproveitamos esse momento da socialização para aportar informações extras que contextualizavam melhor o tema tratado nas canções, o cantor ou grupo musical, o país de origem, o estilo

musical e também algumas informações sobre as variantes do espanhol.

Em seguida, aprofundamos essa compreensão inicial introduzindo o dicionário bilíngue português/espanhol, pretendendo com isso obter uma análise mais detalhada das letras e especificamente de pontos nos quais as diferenças entre os sistemas linguísticos e culturais do português e do espanhol apresentavam dificuldades à tradução. Abordaremos essas dificuldades nos tópicos seguintes.

Detectando problemas na tradução

Durante a comparação das versões em português e espanhol das músicas citadas, os alunos apontaram alguns trechos que apresentavam visíveis incompatibilidades que geravam o questionamento. São essas incompatibilidades entre o trecho original e a sua tradução que estamos chamando de problemas, querendo dizer que são problematizações elencadas pelos alunos como entraves à tradução, não implicando nisso algum juízo de valor. Nós pedimos que os alunos fizessem um levantamento desses pontos e refletissem acerca do porquê de tais problemas e entraves, isto é, que pensassem sobre o que motivou esses problemas e se seria possível evitá-los, caso eles, os alunos, fossem os tradutores. Não se buscou valorar o trabalho de tradução originalmente feito, no sentido de apontar erros na tradução. Mas sim, se buscou analisar as formas criativas com as quais se contornou os entraves naturais que a atividade tradutória demanda. O objetivo era, então, dotar o aluno de um repertório de estratégias com as quais contornar os entraves naturais surgidos em toda e qualquer tradução. Depois dessa reflexão, nós socializamos os problemas detectados e discutimos as justificativas dos alunos acerca das razões pelas quais esses

problemas ocorreram e a forma como foram contornados pelos tradutores.

A título de exemplo, trazemos a seguir uma das músicas trabalhadas, cuja versão em espanhol é intitulada “Colgado en tus manos”, interpretada pelo cantor venezuelano Carlos Baute, e sua versão em português surge intitulada “Colado em tuas mãos”, da banda brasileira Forró do Muído:

Imagem 01 – Quadro comparativo das versões

Colgado en tus manos (Carlos Baute)	Colado em tuas mãos (Forró do Muído)
Quizá no fue coincidencia encontrarme contigo Tal vez esto lo hizo el destino Quiero dormirme de nuevo en tu pecho Y después me despierte en tus besos Tu sexto sentido sueña conmigo Sé que pronto estaremos unidos Esa sonrisa traviesa que vive conmigo Sé que pronto estaré en tu camino	Sei que não foi coincidência encontrar-me contigo Talvez tudo isso é o destino Eu quero dormir de novo em teu peito E depois acordar com teus beijos Teu sexto sentido, sonha comigo Sei que logo estaremos unidos Esse sorriso travesso que vive comigo Sei que pronto estarei em teu caminho
Sabes que estoy colgando en tus manos Así que no me dejes caer Sabes que estoy, colgando en tus manos	Saiba que estou colada em tuas mãos Peço que não me deixe cair Saiba que estou colada em tuas mãos...
Te envío poemas de mi puño y letra Te envío canciones de 4:40 Te envío las fotos cenando en Marbella Y cuando estuvimos por Venezuela Y así me recuerdes y tengas presente Que mi corazón está colgando en tus manos	Te envío poemas que escrevi com minha letra Te envío mensagens às 4:40 Te envío as fotos jantando em Veneza E quando estivemos por Fortaleza E assim me recordo que tenho um presente o meu coração está colado em tuas mãos
Cuidado, cuidado Que mi corazón está colgando en tus manos	Cuidado, cuidado Que mi corazón está colgando en tus manos
No perderé la esperanza, de hablar contigo No me importa que dice el destino Quiero tener tu fragancia conmigo Y vivirme de ti lo prohibido	Não perderei a esperança de falar contigo Não me importa o diga, é o destino Eu quero ter sempre teu cheiro comigo E viver um destino proibido
Sabes que estoy colgando en tus manos Así que no me dejes caer Sabes que estoy, colgando en tus manos	Saiba que estou colada em tuas mãos Peço que não me deixe cair Saiba que estou colada em tuas mãos

(Fonte: sitio web <http://letras.mus.br>)

Nas letras das músicas anteriores, demonstramos os problemas apontados pelos alunos e as conclusões as quais chegamos (professores e alunos) para os motivos de tais problemas. Sistematizando os problemas apontados pelos

alunos, quando da análise comparativa das letras das canções citadas anteriormente, temos os seguintes: 1. Problemas de ordem semântica; 2. Problemas de ritmo e rima; 3. Problemas de referências socioculturais; 4. Problemas de referências toponímicas.

Vale a pena salientar que essa classificação que elaboramos para os problemas apontados não deve ser tratada com tanto rigor, sobretudo porque não representam problemas estanques, muito pelo contrário, estão inter-relacionados e em muitos casos um problema redundante na ocorrência do outro. Essa classificação se justifica apenas pela nossa necessidade de agrupar os tipos de problemas segundo sua natureza mais evidente.

Problemas de ordem semântica

Um problema de ordem semântica foi percebido pelos alunos no trecho no qual a versão original em espanhol apresenta "sabes que estoy colgando en tus manos" e a versão em português apresenta "saiba que estou colada em tuas mãos". Numa consulta ao Dicionário, os alunos perceberam que a palavra "colgar" (de onde se deriva "colgando") significa "pendurar", "suspender" algo ou alguém, de onde surge a incompatibilidade semântica com a palavra "colar" (e sua derivada "colado") utilizada na versão em português. Guiados pelo instinto da tradução literal, de imediato os alunos se deram conta da sensível, mas significativa, diferença entre "pendurar" e "colar", o que gera uma incoerência na letra da canção: uma pessoa que está "colada" nas mãos de outra, não corre o risco de cair. No entanto, alguém que está "pendurado", nas mãos de outra está sob perigo iminente de cair.

Nós ratificamos a análise dos alunos sob esse viés da tradução literal, mas aprofundamos a reflexão trazendo para a discussão o componente não literal. Levamos os alunos a refletirem sobre o

sentido figurado contido na expressão metafórica “colgando en tus manos”, que nesse contexto significa estar tão apaixonado por alguém ao ponto de estar totalmente vulnerável e entregue à vontade do outro, seria como na expressão “estar nas mãos de alguém”, mas numa conotação amorosa. Diante desse aporte os alunos perceberam o quão profundo era a incompatibilidade dos trechos citados o que implica numa necessária adaptação do trecho se se desejar preservar o seu sentido original.

Problemas de ritmo e rima

Advém dos trabalhos com tradução no âmbito da poesia a ideia da importância de se preservar o ritmo e a rima como elementos característicos da obra original. Britto (2006), por exemplo, nos fala do desafio de traduzir obras poéticas reproduzindo em português não apenas o conteúdo semântico do poema, mas também os principais efeitos rítmicos e sonoros de tais obras. Nós acreditamos que por similitude entre o poema e a canção as dificuldades sejam da mesma magnitude, posto que tanto ou mais que o poema, a música tem como princípio o ritmo e a rima, motivo pelo qual a sua manutenção quando da tradução é um ponto importante a ser considerado.

No exemplo que ora analisamos, os alunos detectaram um problema na tradução que acreditamos ter sido gerado por uma tentativa de manter a rima e o ritmo do verso. No trecho em questão, a versão original fala em “te envío un poema de mi puño e letra”, ao passo em que a versão traduzida traz “te envío poemas que escrevi com minha letra”. No primeiro trecho, em nível semântico, temos que o eu lírico envia poemas de “sua própria autoria” (“[...] de mi puño e letra”). Já no segundo trecho o plano semântico nos dá outra ideia, a de que o eu lírico envia poemas escritos com “sua própria letra” (caligrafia) e

não necessariamente de sua autoria, já que o eu lírico poderia simplesmente ter copiado um poema de outrem. Isso implica em um problema de incompatibilidade semântica.

Levando mais uma vez os alunos à reflexão, chegamos à conclusão de que essa alteração com prejuízo ao significado do verso se justificou pela necessidade de manter sua rima e seu ritmo. Vejamos:

Imagem 02 – Análise da rima

Te envío poemas de mi puño y letra (A)	Te envío poemas que escrevi com minha letra (A)
Te envío canciones de 4:40 (A)	Te envío mensagens às 4:40 (A)
Te envío las fotos cenando en Marbella (B)	Te envío as fotos jantando em Veneza (B)
Y cuando estuvimos por Venezuela (B)	E quando estivemos por Fortaleza (B)
Y así me recuerdes y tengas presente (C)	E assim me recordo que tenho um presente (C)
Que mi corazón está colgando en tus manos (D)	O meu coração está colado em tuas mãos (D)

Fonte: autoria própria

Em mantendo o significado no português, teríamos como possibilidade para o primeiro verso do excerto acima, “Te envío poemas de minha própria autoria”, ou “[...] de minha própria lavra” (A), o que quebraria a rima com o verso seguinte, “Te envío mensagens às 4:40” (B). Dessa forma, fica claro que devido à importância que a rima tem em uma música, na sua tradução é preferível manter a rima em detrimento do significado. Pelo menos, é o que se verificou na tradução em tela.

Problemas de referências socioculturais

O autor da versão em português trocou uma referência cultural que seria no mínimo pouco recuperável a grande maioria do seu público alvo. Nós pudemos testar essa dificuldade com os nossos alunos, haja visto que não foram capazes de detectar a diferença contida entre: “Te envío canciones de 4:40” e “Te envío mensagens às 4:40”. O que conseguiram perceber nesse trecho

foi a troca dos vocábulos “canções” (No original em espanhol) por “mensagens” (na tradução em português).

Por não estarem dotados do repertório cultural necessário, não conseguiram perceber que a troca dos vocábulos foi forçada por uma questão de ordem cultural. “Enviar canções de 4:40” não quer dizer enviar canções às quatro horas e quarenta minutos. Na verdade, “4:40” é uma referência a um grupo musical do qual fazia parte o renomado cantor e autor Juan Luis Guerra, muito conhecido no mundo hispânico, ganhador de muitos prêmios Grammy cujo estilo musical é o romântico, e por similitude qualquer música de estilo romântico meloso pode ser adjetivada dessa forma na cultura hispânica.

Seria equivalente a dizer que determinada música é “à moda 4:40”, querendo qualificar músicas que atendem ao gênero balada romântica. Portanto, “enviar canções de 4:40” significa “enviar canções românticas”, coisa muito distinta da conotação que ganhou na tradução para o português, como uma referência de tempo. Daí a necessidade de o tradutor trocar a palavra “canção” por “mensagens” que seriam enviadas às quatro horas e quarenta minutos da madrugada.

Mais uma vez percebemos que os alunos são fortemente guiados por um olhar linear, sempre tentando estabelecer uma correspondência exata, na medida de um encaixe perfeito entre a letra original e a versão traduzida. A tradução literal é sempre preferida por eles. Apesar disso, quando nós puxamos a reflexão e conduzimos um olhar mais apurado para determinados aspectos que passaram despercebidos, as adaptações que foram feitas se revestem de certo valor e a ideia de linearidade apresentada no início começa a se relativizar.

Em muitos casos os alunos postularam que a adaptação era mesmo necessária para não restar no texto uma enorme interrogação em determinados trechos, como no caso aqui analisado. Sob o viés da adaptação, nós recordamos os postulados de Lefevere (2007), quando afirmava que:

[...] a tradução é a forma mais reconhecível de reescritura e a potencialmente mais influente pela sua capacidade de projetar a imagem de um autor ou de uma série de obras em outra cultura para além dos limites de sua cultura de origem (LEFEVERE, 2007, p. 24).

Nas palavras de Lefevere (2007) a tradução ganha status de reescrita devido às adaptações que são realizadas segundo as condições em que a tradução se dá. De outra parte, percebemos que a projeção de imagens de um autor e sua obra numa outra cultura, conforme defende o autor supracitado, nesse caso não se verifica, tendo em vista que a adaptação feita na tradução ceifa justamente essas referências culturais. Tal omissão (ou substituição) das referências culturais, talvez esteja ligada ao que Berman (2002, p. 17) afirma ser o desejo de qualquer cultura em ter suficiência em si mesma "para, a partir dessa suficiência imaginária, ao mesmo tempo brilhar sobre as outras e apropriar-se do seu patrimônio". No caso em tela, percebemos que os tradutores se apropriam da letra e fazem as reformulações que reputam serem necessárias, talvez partindo desse pressuposto de que, no seu sistema cultural, determinada referência nacional seria melhor do que a estrangeira. Em outras palavras, apropriar-se do patrimônio cultural do outro, mas fazendo as reformulações que julga devidas para que a música fique mais ao gosto do público nacional ou do nicho ao qual se destina.

Problemas de referências toponímicas

Também encontramos troca de referências no que tange a nomes de lugares nas traduções. Essas trocas também foram facilmente detectadas e apontadas pelos alunos. Na letra da canção que estamos utilizando como exemplo, isto fica patente quando os tradutores trocaram: Marbella por Veneza e Venezuela por Fortaleza. Claro está a necessidade de aproximar

as referências toponímicas ao público alvo. Seguramente o glamuroso balneário espanhol, com suas vinte e quatro praias urbanas de vida boêmia bastante conhecidas na Espanha não tem tanta projeção quanto a cosmopolita Veneza italiana, daí preterir-se aquela em favor desta.

As referências toponímicas como entes léxicos responsáveis por carrear uma gama de valores, crenças, hábitos e costumes de uma comunidade se reveste de importância quando da tradução. O tradutor se coloca na perspectiva do seu público alvo e faz suas considerações de acordo com o seu julgamento da (in)capacidade de determinada comunidade reconhecer ou não a referência toponímica utilizada. Tratando dessa questão relativa ao âmbito da lexicografia, Oliveira e Isquierdo (2001) afirmam que:

Na medida em que o léxico se configura como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível de língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade [...]. Em vista disso, o léxico de uma língua conserva estreita relação com a história cultural da comunidade (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 09).

Apesar das considerações de Oliveira e Isquierdo (2001) se darem no campo da lexicografia, nos parece serem perfeitamente aplicáveis à tradução no caso em tela. A função da referência toponímica na letra da música em análise é justamente abrir uma “janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo”. Ambos o compositor da letra e, por sua vez, o seu tradutor têm claro essa função do léxico toponímico de ser uma “janela” para transportar os seus respectivos públicos alvos para um determinado contexto de valores, crenças, hábitos e costumes específicos.

Se o público alvo não detêm a experiência de vida necessária para reconhecer dita referência esse transporte ao contexto referido não ocorre ou resulta prejudicado. Daí o compositor usar Marbella e Venezuela para aproximar-se da história cultural

da sua comunidade hispanofalante e o tradutor, por sua vez, ter a necessidade de trocar Marbella por Veneza e Venezuela por Fortaleza, léxicos toponímicos que são mais facilmente reconhecidos pelo seu público alvo.

Resultados e discussão dos fatos observados

Na esteira didática do nosso trabalho, levamos ao conhecimento dos nossos alunos essas discussões, na ânsia de fazê-los entender o quão complexa é a atividade tradutória. Tentamos sintetizar aqui os frutos de um trabalho didático com tradução que reputamos bem sucedido, objetivando socializar essa iniciativa na expectativa de que sirva como exemplo de trabalho com tradução que extrapola a praxe dos livros didáticos.

O projeto se mostrou eficaz, primeiramente, do ponto de vista da complementação do livro didático que muitas vezes não trazem uma abordagem didático-metodológica que explore a tradução como um importante recurso para aprender um idioma. Em segundo lugar, do ponto de vista da contextualização do estudo da língua espanhola no dia a dia do nosso alunado, tendo em vista que o corpus de músicas com versões famosas em português se mostrou útil à quebra do paradigma do distanciamento, mostrando que vivemos em uma aldeia global onde as práticas linguístico-culturais se veem imbricadas. Com o projeto, pudemos mostrar que o espanhol e a cultura hispânica estão muito presentes em nossas vidas e muitas vezes de forma camuflada.

E, em terceiro lugar, o projeto foi eficaz do ponto de vista da formação para a tradução, levando em conta que as nossas análises mostram que o olhar do aluno para a tradução é sempre linear, de busca por uma correspondência biunívoca das unidades léxicas dos dois idiomas envolvidos na tradução.

Os momentos de reflexão sobre a atividade tradutória nos permitiram aprimorar a concepção de tradução dos alunos, levando-os a perceber a gama de fatores que influenciam a tradução, para além do universo estritamente linguístico. Foi nesse sentido que colocamos os nossos alunos no centro da atividade tradutória para que eles pudessem encarar alguns dos problemas ou entraves que surgem frequentemente na hora de transpor determinadas ideias de um sistema linguístico-cultural para outro. Eles puderam perceber que a adaptação muitas vezes se impõe, cabendo ao tradutor assumir uma posição ou exercer uma escolha em nome da atividade tradutória. E é assim, a partir das escolhas, que a subjetividade do tradutor se faz presente em toda e qualquer tradução, em menor ou maior grau.

Por fim, acreditando ter atingido o objetivo ao qual nos propomos no início deste trabalho, agradecemos a importante colaboração e apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sob a Coordenação do curso de Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM/UERN, sem os quais dificilmente levaríamos essa tarefa a cabo.

Referências

ADAMOWSKI, E. *The ESL songbook*. Don Mills: Oxford University Press, 1997.

BERMAN, A. *A prova do estrangeiro*. Trad. Maria Emília P. Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.

BRITTO, P. H. Correspondência formal e funcional em tradução poética. In SOUZA, M. P., et al. *Sob o signo de Babel: literatura e poéticas da tradução*. Vitória: PPGL/MEL/Flor&Cultura, 2006.

CAMPOS, G. *O que é Tradução*. Coleção Primeiros Passos. Vol. 166. São Paulo: Brasiliense, 2004

COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensinamentos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.107-121.

CULLEN, B. *Song Dictation*. The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 11, November 1999. Acesso: 01 abr. 2021. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>

GATBONTON E.; SEGALOWITZ, N. *Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework*, TESOL Quarterly, 22,1988,473-492. Acesso: 01 abr. 2021. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587290?seq=1>

HORNILLOS, R.C.; ROA, J.D.V. La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum*, n. 23, enero 2015, p. 139-151. Acesso em: 01 abr. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5189005>

KRASHEN, S. *Principies and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

LARRAZ, R. Canciones para enseñar lenguas. *Cuaderno Intercultural*. 2008. Acesso em 01 abr. 2021. Disponível em <http://www.cuadernointercultural.com/canciones-para-aprender-idiomas>

LEFEVERE, A. *Tradução, escrita e manipulação da fama literária*. Trad. Cláudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

LÓPEZ, B. R. Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. In: ACTAS DEL XVI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE - *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* - . Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2005, p.806-816. Acesso em: 01 abr. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10980>

MORAES, J.J. *O que é música*. Coleção Primeiros Passos. Vol. 80. 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (org.). *Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001.

PAZ, O. *Traducción: literatura y literalidad*. 3. ed. Barcelona: Tusquets, 1990.

DE SOUZA, J. P. Tradução e ensino de língua. *Revista do GELNE*, v. 1, n. 1, p. 141-151, 18 fev. 2016. Acesso em: 01 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9293>

VENUTI, L. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Trad. Laureano Pelegrin; Lucinéia Marcelino Villela; Marileide Dias Esqueda & Valéria Biondo. Bauru: EDUSC, 2002.

SANTOS, J. Música española contemporánea en el aula de español. *Tenden-*

cias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de León, 1996, 367-378. Acesso em 01 abr. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893138>

SANTAMARÍA, R. Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia L*, Madrid, n. 5, 2000, p. 21-26. Acesso em 01 abr. 2021.

SARICOBAN, A.; METIN, E. *Songs, Verse and Games for Teaching Grammar*, The Internet TESL Journal, 2000. Acesso em 01 abr. 2021. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

VÁRELA, R. *Songs, rhymes and games, en All about Teaching English*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2003.

Sobre os organizadores

José Rodrigues de Mesquita Neto. Doutor em Letras pelo PPGL/UERN. Mestre em Ciências da Linguagem pelo PPCL/UERN (2018). Especialista em Docência da Língua Espanhola pela FVJ (2010). Graduado em Letras com habilitação em língua espanhola e respectivas literaturas pela UERN (2009). Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Pau dos Ferros. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE). Desenvolve pesquisas nas áreas da fonética e fonologia, interlín-gua e ensino de línguas estrangeiras. E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com

Marta Jussara Frutuoso da Silva. Graduada em Letras Espanhol pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestra em ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da UERN. Professora efetiva do curso de Língua Espanhola da UERN, campus Pau dos Ferros, atuando principalmente nas disciplinas de Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispanoamericana e as disciplinas relacionadas ao ensino e formação de professores. Já atuou também como professora formadora, conteudista e orientadora da Universidade Aberta do Brasil – UAB na modalidade a distância pelo IFRN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase Ensino de Línguas e Literatura. Coordenadora do projeto de extensão denominado Núcleo de Cultura, Língua e Literatura (NECLE) da UERN. Demonstra interesse nas áreas de: 1) Letramento literário; 2) Literatura em uma perspectiva didática em ensino de ELE; 3) Estudos da relação entre língua e literatura; 4) Formação de leitores de textos literários em língua espanhola.

Sobre as autoras e autores

Adriana Maricato de Souza. Nasceu em 1971, em São Paulo. Graduada em Jornalismo e Mestre em Comunicação Social, ambos na Escola de Comunicações da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Trabalha para o Governo do Estado de São Paulo, membro da carreira de Especialista em Políticas Públicas. Por sua formação e experiência profissional, acredita que qualquer assunto pode ser apresentado de uma maneira interessante quando inserido numa história. Na proposta de curadoria de conteúdo, a elaboração de textos apresenta o repertório cultural do Uruguai aos estrangeiros que querem aprender o espanhol falado neste país.

Ana Graça Canan. Possui mestrado (1996) e doutorado (2007) em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e realizou estágio pós-doutoral (2013) na Universidade de Brasília – UNB. Atualmente é professora titular na UFRN, onde leciona para o curso de Língua Inglesa do DLLEM – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas e desenvolve pesquisas na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Ariadne Beatriz Ávila. Mestranda em Educação pela Unesp de Presidente Prudente e licenciada em Letras - português e espanhol (2019). Membro do grupo de pesquisa "Formação de Professores e Práticas de ensino na educação básica e superior" e bolsista CAPES.

Aylla da Silva Lemos. Graduanda del Curso de Letras – Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ex becaria del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) y actualmente becaria del Programa de Residência Pedagógica (RESPED). E-mail: ayllalemoos@gmail.com

Caio Vitor Marques Miranda. Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP (3o semestre), Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2016). Licenciado em Letras (2013) pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Literatura contemporânea pela Universidade Dom Bosco (2018). Possui experiência na área de Letras Vernáculas e Letras Espanhol. Atualmente, é professor de Literatura Brasileira no Colégio Interativa Londrina e professor colaborador no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR.

Cintia Leticia Bueno. Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Apucarana. Atualmente é professora de Espanhol da rede particular de Apucarana e de uma escola de idiomas. Participante dos projetos de extensão *Aquí Platicamos*, *Materias didáticos* (Análise, produção e elaboração) ofertados pela UNESPAR e Projeto *Iluminuras do insólito na literatura latino-americana dos séculos XIX e XX*, ofertado pela UEL.

Danielson Erik Oliveira dos Santos. Graduando do Curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola. Experiência na área da saúde como Técnico de Enfermagem. Experiência na área de produção industrial como Técnico em Vestuário e Desenho de Moda do Vestuário. Experiência em apresentações de projetos acadêmicos à nível local e regional. E-mail de contato: sr.danielson_erik@yahoo.com.br.

Edson Luis Rezende Junior. Doutorando em Educação pela Unesp de Presidente Prudente, mestre em Educação (2020) e licenciado em Letras - português e espanhol (2016). Membro do grupo de pesquisa "Formação de Professores e Práticas de ensino na educação básica e superior", bolsista CAPES e professor do Centro de Estudo de Línguas (CEL) de Paraguaçu-Paulista/SP.

Ferney Cruz Arcila. Es colombiano, graduado en Español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Lingüística aplicada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y doctor en Lenguaje, discurso y comunicación por el King's College de Londres. Sus principales áreas de interés investigativo son el desarrollo profesional docente, políticas lingüísticas, identidad del maestro de lenguas, bilingüismo e interculturalidad. Actualmente es docente-investigador de la Maestría en ELE/EL2 del Instituto Caro y Cuervo y responsable de la línea de Sociolingüística. Correo: ferney.cruz@caroycuervo.gov.co

Francisco Lindenilson Lopes. Mestre e Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade do Vale do Jaguaribe e em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atua nas áreas de Linguística Textual e de Ensino de Línguas/Literaturas estrangeiras. Lecionou em cursos de graduação e pós-graduação de Espanhola na Faculdade Internacional do Delta, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e no IFRN. É professor da UERN, membro da Associação Brasileira de Linguística e do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.

Girlene Luciano da Silva. Graduanda del Curso de Letras – Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ex becaria del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) y actualmente becaria del Programa de Residência Pedagógica (RESPED). E-mail: girleneluciano@hotmail.com

Greici Lenir Reginatto Cañete. Brasileira naturalizada uruguaia, é Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS/RS. Professora de espanhol desde 2006, foi colaboradora no Instituto Cervantes de Porto Alegre. Atuou também no Uruguai como professora de espanhol para estrangeiros na Universidad de la República e em International House London Montevideo. Atualmente é docente no mestrado em Educação da Universidad de la Empresa, docente de português on-line no Instituto Cultural Uruguayo-Brasileño, e, também é professora substituta no Instituto Federal Farroupilha/RS.

Ivan Fiuza Medeiros Filho. Es graduado en Letras en la Licenciatura de Portugués y Español de la Universidade Estadual do Ceará, especialista en Enseñanza de la Lengua Española por la Universidade Estácio de Sá y magíster en Enseñanza de español como LE y L2 por el Instituto Caro y Cuervo, organismo del Ministerio de Cultura de Colombia, con sede en Bogotá. Sus principales áreas de interés investigativo son la construcción identitaria en español como LE, sociolingüística e interculturalidad. Es profesor EBTT del servicio público federal de Brasil desde septiembre de 2013. Correo: ivan.fiuza@caroycuervo.gov.co

José Dantas da Silva Júnior. Mestre e Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Entre Rios do Piauí e em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisa nas áreas de literatura, crítica e cultura e em literatura e ensino. Foi professor do curso de Língua Espanhola na UERN e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor efetivo de Língua Espanhola da Rede Estadual de ensino na Paraíba, membro do Grupo de Estudos Críticos da Literatura e do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.

Leila Leite Santana. Graduanda do 7º período de Letras Espanhol e suas respectivas literaturas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (UERN) Campus Avançado de Pau dos Ferros, (CAPF). Foi bolsista do Núcleo de Estudos de Cultura, Língua e Literatura Espanhola, (NECLE/UERN). Foi voluntária do Programa Institucional de Iniciação Científica, (PIBIC) no projeto "Análise de propostas de atividades de escrita em materiais impressos de um curso de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB)" de 2018/2019. Foi bolsista do PIBIC, no projeto "Análise comparativa entre materiais impressos e materiais digitais de um curso de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB)" de 2019/2020. Atualmente, é bolsista PIBIC, no projeto "A EaD no ensino de línguas em situações de emergência: implicações do caso Covid 19 no contexto da UERN" de 2020/2021. Membro do grupo de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras, (EALE) do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/UERN).

Luciene Bassols Brisolará. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coautora dos livros ¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos (Pontes Editores, 2016), Curtindo os sons do Brasil: fonética do Português do Brasil para hispanofalantes (Lidel, 2017), e é um das organizadoras do livro Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino (Pontes Editores, 2020).

Lucineudo Machado Irineu. Doutor em Linguística pela UFC, onde também desenvolveu estágio de pós-doutorado. Realizou intercâmbio (doutorado sanduíche) na Universidade de Buenos Aires, na Argentina. Professor e pesquisador do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Atua em Linguística Aplicada, desenvolvendo e orientando

pesquisas em Análise do Discurso Crítica, mais especificamente sobre representações sociais em uma abordagem discursiva, com especial atenção para os processos de (re) produção de tais representações nos discursos midiático, autobiográfico, pedagógico e acadêmico. Suas pesquisas dialogam com os seguintes temas: discursos de/sobre grupos minoritários e/ou em situação de vulnerabilidade social, identidades, ideologias, práticas de letramento, invisibilidade e silenciamento discursivos, desconstrução de relações assimétricas de poder e decolonialidade do saber. Lidera o Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (@grupoadcuece). E-mail para contato: lucineudo.irineu@gmail.com

Maria da Conceição Araújo da Silva. Graduanda del Curso de Letras – Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ex becaria del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) y actualmente becaria del Programa de Residência Pedagógica (RESPED). E-mail: mari.araujo9412@gmail.com

Maria Daniele Pereira Silva. Graduanda del Curso de Letras – Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) y becaria del Programa de Residência Pedagógica (RESPED). E-mail: danisilv1996@gmail.com

Maria Iara Ferreira de Amorim. Graduada em Letras Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (UERN) Campus de Pau dos Ferros. Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, (IFRN). Pós graduanda em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (UERN) Campus de Pau dos Ferros. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Espanhola, com o olhar voltado à Literatura Comparada. Atuou como

coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Ensino Rural. Atuou como professora da Escola Municipal Ricardo Sérgio de Lucena Melo. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN), desenvolvendo pesquisas no projeto intitulado: "Imagens da Pobreza: O Humilde Cotidiano de Marques Rebelo", 2012/2013, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2014/2015, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Maria Jackeline Rocha Bessa. Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua nas áreas de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, abordando principalmente os seguintes temas: Identidade, Cultura, Efeitos de sentidos, Interdiscurso e Memória discursiva. Desenvolve pesquisa sobre as práticas discursivas no meio midiático, dando destaque para as produções sobre o futebol. É professora efetiva da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Norte.

Maria Solange de Farias. Doctora en Lengua Española por la Universidad de Salamanca, tiene master en Lingüística Aplicada por la Universidade Estadual do Ceará y es Graduada en Letras Português/Espanhol por la Universidade Estadual do Ceará. Actualmente es profesora de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) y Coordinadora del Departamento de Letras Línguas Estrangeiras (DLE/FALA). Es vice coordinadora del Grupo de Investigación GPELL (Grupo de Estudos Linguísticos e Literários) y Docente orientadora de la Residência Pedagógica del Curso de Letras Lengua Española. E-mail: solangefarias@uern.br

Marta Regina de Oliveira. Graduada em Letras Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado

do Rio Grande do Norte –UERN. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Faculdade Claretiano Centro Universitário. Especialista em Práticas Docentes de Língua Espanhola pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPCL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró/RN, Brasil. E-mail: martaregina_20@hotmail.com.

Patrícia leite de Queiroz. Graduada em Letras com habilitação em língua espanhola e respectivas literaturas pela UERN (2015). Capacitada como Ledor/Transcritor em provas de concurso, processos seletivos e avaliações por ter concluído o Curso de Formação de Ledores para o ENEM 2015 promovido pelo GRUPO INCLUIR com apoio da FUNDAÇÃO CESGRANRIO. E-mail: patricia.lettras2012@hotmail.com.

Rafaela Dalila da Costa Pinto. Graduada em Letras Língua Portuguesa por la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduanda del Curso de Letras – Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) y becaria voluntaria del Programa de Residência Pedagógica (RESPED). E-mail: rafaeladalila18@hotmail.com

Rafaela Iris Trindade Ferreira. Graduada em Licenciatura em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e especialista em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol pelo PROPGPEC/Colégio Pedro II, com pesquisa na área de formas de tratamento no mundo hispânico. Possui experiência em ensino de Espanhol como língua adicional e de Português para estrangeiro. Fez parte do Grupo de Pesquisa Estudos e Traduções de Teatro Espanhol (ETTE) e foi monitora-chefe de Espanhol do Projeto CLAC da UFRJ.

Regiane Santos Cabral de Paiva. Professora de língua e literatura hispanófonas no curso de Letras Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Graduada em Letras com habilitação em Língua portuguesa e espanhola e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre (2012) e Doutora (2020) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN. Seus estudos atuais se concentram no tratamento didático do texto literário: práticas de leitura e latinidade. (regianecabral@uern.br).

Ricelle Fernandes Queiroz Tintin. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2016). Graduado em Letras, com habilitação em língua portuguesa e inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Potiguar - UnP (2011), e em Direito pela mesma instituição (2007). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na UFRN. Seus interesses de pesquisa se voltam para a área da educação e formação docente, área da linguística aplicada, e para os estudos de práticas discursivas, letramento e contemporaneidade. E-mail de contato: ricelle.fernandes@ufrn.br.

Rosyanne Louise Autran Lourenço. Licenciada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Espanhol Instrumental para Leitura (UERJ), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas e doutoranda em Linguística, na área de Linguagem e Sociedade, pela mesma universidade, onde desenvolve pesquisas no campo de identidades de professores de línguas em formação na perspectiva da complexidade. Professora do Colégio Pedro II/RJ (1996-2020). Atualmente, leciona a disciplina de língua espanhola como língua adicional no Colégio Militar de Brasília/DF.

Susiele Machry da Silva. Mestre e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora do programa de Pós-Graduação em Letras e do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal

do Paraná, desenvolvendo pesquisas nas áreas de ensino de línguas estrangeiras, aspectos fonético-fonológicos, e na área da sociolinguística.

Tatiana Lourenço de Carvalho. Professora Adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atua na graduação e na pós-graduação. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) - 2021-2024. Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL) no Programa de Doutorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ciência sem Fronteiras (Doutorado pleno no exterior). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do DLE/UERN, Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) do PPGL/UERN, Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC) do PosLA/UECE e Tecnologias para o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (TECLE) do DLE/UFC. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, tecnologias digitais para a comunicação escrita, letramentos na web, formação de professores, Educação a Distância (EaD).

Índice remissivo

A

Acentuação gráfica 10, 103, 111, 113, 115, 116

Aprendizagem 9, 11, 13, 15, 16, 34, 38, 39, 42, 43, 82, 83, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 118, 119, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 145, 148, 152, 156, 167, 171, 175, 187, 217, 219, 267, 271, 280, 345, 346, 347

B

BNCC 158, 168, 253, 332, 334, 338, 339

D

Discurso 10, 36, 42, 54, 68, 76, 86, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 131, 134, 143, 154, 155, 156, 220, 248, 254, 257, 284, 312, 318, 348, 371

E

Ensino de espanhol 6, 9, 13, 14, 55, 124, 142, 173, 185, 326, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 339

F

Fonética 9, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 50, 350, 368, 373

G

Gêneros do discurso 10, 118, 122, 123, 125, 154

L

Letramento 10, 12, 118, 119, 127, 130, 131, 136, 188, 189, 190, 191, 197, 199, 200, 242, 267, 276, 280, 282, 376

Língua adicional 2, 5, 7, 9, 11, 36, 202, 214, 345, 346, 376, 377

Língua Espanhola 11, 13, 59, 112, 115, 133, 134, 141, 151, 152, 170, 171, 188, 197, 244, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 368, 370, 371, 372, 375, 376

Literatura 7, 9, 11, 12, 22, 53, 114, 133, 134, 137, 139, 146, 148, 150, 151, 157, 158, 164, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 196, 198, 201, 202, 215, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 326, 336, 337, 350, 352, 365, 366, 368, 370, 372, 376

O

Oralidade 36, 37, 38, 45, 46, 49, 52, 74, 114, 127, 146

P

Pronúncia 6, 9, 14, 15, 20, 22, 23, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 114, 121, 157, 346

S

Sequência didática 9, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 47, 50, 52, 138, 188

T

Texto literário 7, 10, 11, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 154, 155, 167, 170, 171, 186, 191, 192, 197, 199, 200, 251, 376

V

Variação linguística 9, 55, 56, 57, 60, 61, 75, 76, 77