

Volume 5 - 2º semestre de 2024

Interseções

Revista da APEESP

APEESP - 40 anos
Dossiê Comemorativo



Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo

REVISTA *INTERSECCIONES* – REVISTA DA APEESP
ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DE SÃO PAULO
EDIÇÃO COMEMORATIVA – 40 ANOS

ISSN: 2357-9994

Organizadores:

Fábio Barbosa de Lima
Rodrigo de Freitas Faqueri
Elaine Cristina de Araújo
Pacelli Dias Alves de Souza
Gislaine Rosa dos Santos
Adilson da Silva

APEESP

Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
2024 – São Paulo

EXPEDIENTE



GESTÃO DA APEESP 2022-2024

Presidente: Fábio Barbosa de Lima

Vice-Presidente: Rodrigo de Freitas Faqueri

1ª Secretária: Elaine Cristina de Araújo

2º Secretário: Pacelli Dias Alves de Souza

1ª Tesoureira: Gislaine Rosa dos Santos

2º Tesoureiro: Adilson da Silva

CONSELHO CONSULTIVO:

Benivaldo José de Araújo Júnior (presidente)

María Teresa Celada (membro)

Jorge Rodrigues de Souza Junior (membro)

Isabel Cristina Contro Castaldo (suplente)

CONSELHO FISCAL:

Natália Santini Victuri (presidenta)

Franklin Larrubia Valverde (membro)

Juliana Brito Gomes de Oliveira (membro)

Rosa Yokota (suplente)

Sumário

Apresentação	6
<i>Fabio Barbosa de Lima (FEUSP)</i>	
Ressignificando o <i>podcast</i> como um recurso de aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros.....	9
<i>Júlia Lisboa Ribeiro e Mônica Ferreira Mayrink (FFLCH-USP)</i>	
La adquisición de la competencia metafórica en español como lengua extranjera en alumnos con nivel B2 a través de la literatura latinoamérica de Gabriel García Márquez	27
<i>Nicolás Omar Borgmann (Universidad Gastón Dachary) e Romina Soledad Macenchuk (Universidad Católica de las Misiones)</i>	
Língua espanhola nas escolas públicas paulistas: indagações de licenciandos do programa Residência Pedagógica Letras/Espanhol - FCL/Assis	43
<i>Ariadne Beatriz Ávila (Unesp - Presidente Prudente) e Rozana A. Lopes Messias (Unesp - Assis)</i>	
A mediação (inter) cultural no ensino de espanhol: contribuições da linguagem verbal e não-verbal em práticas de sala de aula.....	58
<i>Lucila Carneiro Guadalupe (Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF)</i>	
Letramento crítico e interculturalidade no ensino de espanhol/LE: reflexões e análise de uma sequência didática expandida	69
<i>Gabriel Alfredo Ramos Silva e Kátia Rodrigues Mello (Unesp - Assis)</i>	
Ensino de aspectos léxico-gramaticais da língua espanhola: uma proposta a partir da leitura e da análise do texto literário.....	83
<i>Augusto Moretti de Barros (UNESPAR - Apucarana) e Flávio Zancheta Faccioni (UFMS)</i>	
Internacionalização e ensino de português brasileiro, espanhol e línguas originárias nas políticas linguísticas do Brasil e do Peru	95
<i>Saulo Vilanova Nascimento (FFLCH-USP)</i>	
O projeto de lei nº 3059/2021 e sua importância para a integração latino-americana.....	107
<i>Danilo Espindola Catalano (UNILA)</i>	
Espanhol no contexto da educação profissional e tecnológica	123
<i>Eliza Silvana de Souza (Centro Paula Souza - CPS/SP)</i>	
Biodrama: narrando a memória familiar	134
<i>Mayra Martins Guanaes (FFLCH-USP)</i>	
Literatura, história e o projeto romântico na América hispânica: <i>Facundo</i>, de Domingo Faustino Sarmiento	145

Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida e Alessandro de Almeida (Unimontes)

O gol é o orgasmo do futebol: na arquibancada com Mário de Andrade e Pedro Lemebel..... 153

João Henrique Rosa Gonçalves (FFLCH-USP)



APRESENTAÇÃO - 40 anos da APEESP: memórias e perspectivas

Fábio Barbosa de Lima (FE_USP)
Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP-ITQ)

Em 2023, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) completou 40 anos de existência, sendo a segunda associação estadual de professores de espanhol mais antiga do país. Em celebração, promovemos o IV Simpósio da APEESP – 40 anos, em outubro, na modalidade híbrida, para alcançar as pessoas associadas e interessadas pelos estudos das áreas do Hispanismo em todo o estado de São Paulo, nos demais estados do país e, também, do exterior. Nas atividades presenciais, tivemos o apoio do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, que nos cedeu seu espaço.

O evento foi voltado à memória e às perspectivas futuras da APEESP e do ensino de espanhol no estado de São Paulo e no Brasil, sendo um espaço de interlocução e reflexões entre docentes e docentes em formação de espanhol e de matérias correlatas, unindo prática e pesquisa. Nessa edição do Simpósio da APEESP tivemos três mesas-redondas, sendo que da primeira, tomamos o título para a apresentação desse dossiê: APEESP 40 anos: memórias e perspectivas, que contou com a participação de Neide González (FFLCH_USP), Antonio Esteves (UNESP) e Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP), que já contribuíram para a construção e manutenção da APEESP em diferentes momentos de sua história.

Ainda, tivemos duas conferências, uma oficina e uma sessão de comunicações, organizada em seis mesas temáticas, com um total de dezoito trabalhos apresentados, abordando questões relacionadas à literatura, ao ensino de línguas em variados contextos, incluindo discussões sobre o uso de tecnologias no ensino e interculturalidade e, ainda, a oferta da língua espanhola no estado de São Paulo.

As discussões enriqueceram o evento e parte dos trabalhos apresentados nessa ocasião integram este dossiê comemorativo, ao qual também foram incluídos outros trabalhos.



Esta publicação está organizada em três blocos: *Língua e Ensino*, com seis artigos, *Políticas Linguísticas*, com três artigos, e *Estudos Literários*, com três artigos.

Abrindo a sessão *Língua e Ensino*, temos o artigo de Julia Lisboa Ribeiro e Monica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, intitulado *Ressignificando o podcast como um recurso de aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros*, em que as autoras apresentam o uso deste recurso para a aprendizagem em um contexto de estudantes universitários. O segundo artigo, de Nicolás Omar Borgmann e Romina Soledad Macenchuk, *La adquisición de la competencia metafórica en español como lengua extranjera en alumnos con nivel B2 a través de la Literatura Latinoamérica de Gabriel García Márquez*, trata das possibilidades de melhoria na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por alunos falantes de inglês. Ariadne Beatriz Ávila e Rozana A. Lopes Messias, contribuem com o artigo *Língua espanhola nas escolas públicas paulistas: indagações de licenciandos do programa Residência Pedagógica Letras/Espanhol - FCL/Assis*, em que refletem sobre a experiência de bolsistas e voluntários do referido programa com a indagação “Qual espaço a língua espanhola ocupou e ocupa no contexto paulista de ensino e quais são as percepções dos residentes sobre o lugar que ela ocupará neste mesmo espaço nos próximos anos?”.

Na sequência deste primeiro bloco temático, temos o artigo de Lucila Carneiro Guadelupe, *A mediação (inter)cultural no ensino de espanhol: contribuições da linguagem verbal e não-verbal em práticas de sala de aula*, em que a autora apresenta uma proposta numa perspectiva intercultural, que promova o diálogo entre culturas no ensino de espanhol. Gabriel Alfredo Ramos Silva e Kátia Rodrigues Mello, em seu artigo *Letramento crítico e Interculturalidade no ensino de espanhol/LE: reflexões e análise de uma sequência didática expandida*, apresentam uma análise de aspectos críticos e interculturais na sequência didática “*Identidades Latinoamericanas*”, desenvolvida e aplicada em um curso de Espanhol de nível básico, no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP – Assis. Fechando esta primeira sessão, temos o artigo *Ensino de aspectos léxico-gramaticais da língua espanhola: uma proposta a partir da leitura e da análise do texto literário*, de Augusto Moretti de Barros e Flávio Zancheta Faccioni, que refletem sobre como aspectos que



relacionem ao ensino de língua espanhola podem ter perspectivas ampliadas quando interseccionada com a leitura de textos literários.

O segundo bloco de textos, dedicado a textos sobre *Políticas Linguísticas*, é aberto por Saulo Vilanova Nascimento, com seu artigo *Internacionalização e ensino de português brasileiro, espanhol e línguas originárias nas políticas linguísticas do Brasil e do Peru*, em que analisa o papel do português, do espanhol e das línguas originárias no processo de internacionalização do ensino em instituições brasileiras e peruanas. Danilo Espindola Catalano discute a relação com o ensino do espanhol no Brasil e a integração latino-americana no artigo *O Projeto de Lei nº 3059/2021 e sua importância para a integração latino-americana*. Fechando a temática das Políticas Linguísticas, Eliza Silvana de Souza traça um panorama sobre a presença da língua espanhola nos cursos técnicos oferecidos na rede pública do estado de São Paulo, em seu artigo *Espanhol no contexto da Educação Profissional e Tecnológica*.

O terceiro e último eixo desse dossiê dedicado aos *Estudos Literários* é aberto pelo artigo *Biodrama: narrando a memória familiar*, de Mayra Martins Guanaes, que apresenta uma estética teatral argentina que propõe um olhar sobre a vida das pessoas comuns e histórias reais, promovendo, por vezes, uma tensão entre ficção e realidade. Edwrigens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida e Alessandro de Almeida em seu artigo *Literatura, história e o projeto romântico na América Hispânica: Facundo, de Domingo Faustino Sarmiento*, discutem a relação entre a literatura e a história no projeto romântico hispânico a partir da obra *Facundo*, de Domingos Faustino Sarmiento e o papel desse estilo no processo conhecido como “desespanholização” da América. Fechando este bloco e este dossiê temos o artigo *O gol é o orgasmo do futebol: na arquibancada com Mário de Andrade e Pedro Lemebel*, em que discorre sobre a figuração literária do mundo afetivo ligado ao futebol, apresentando pontos de aproximação e distanciamento entre o poema “Franzina”, de Mário de Andrade, publicado em 1924 e a crônica “‘Cómo no te voy a querer’ (o la micropolítica de las barras)”, do chileno Pedro Lemebel, de 1995.

Encerramos esta apresentação desejando uma boa leitura e vida longa à APEESP, retomando as palavras de Eliza Silvana de Souza em seu artigo, *¿Seguimos? ¡Seguimos!*

RESSIGNIFICANDO O *PODCAST* COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR ALUNOS BRASILEIROS

Júlia Lisboa Ribeiro¹
Mônica Ferreira Mayrink²

Resumo

Este artigo é resultado de um trabalho de Iniciação Científica desenvolvido entre 2021 e 2022, que versou sobre o uso de podcasts na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, graduandos em Letras Espanhol na Universidade de São Paulo. Com relação à metodologia, a pesquisa é majoritariamente qualitativa e tem natureza descritiva. Para a coleta de dados, 32 estudantes responderam um questionário, no qual informaram: a) se conhecem e escutam podcasts com frequência; b) se escutam podcasts em espanhol; c) quais são suas percepções acerca do podcast como ferramenta de aprendizagem de língua espanhola. Durante a investigação, observou-se a importância da autonomia como habilidade que permite aos estudantes assumir o controle da própria aprendizagem (Holec, 1981), e aproveitar melhor o recurso digital em questão, em prol da construção e da consolidação de seus saberes linguísticos e culturais. A pesquisa também demonstrou que, embora os alunos reconheçam que a ação isolada de escutar podcasts contribui para ampliar seus conhecimentos de língua estrangeira, há outras atividades que, integradas à escuta, podem potencializar a aprendizagem (Reinders, 2010 apud Del Monte, 2021). Dessa forma, o professor desempenha um papel importante na orientação dos estudantes quanto à mobilização de estratégias de audição que podem ser usadas com autonomia.

Palavras-chave: Aprendizagem de espanhol; podcast; autonomia; estratégias de audição.

Resumen

Este artículo presenta el resultado de un trabajo de Iniciación Científica desarrollado entre 2021 y 2022, que investigó el uso de podcasts en el aprendizaje de español por estudiantes brasileños de la carrera de Letras Español en la Universidad de São Paulo. En cuanto a la metodología, la investigación es predominantemente cualitativa y de carácter descriptivo. Para la recogida de datos, 32 estudiantes respondieron a un cuestionario en el que informaron: a) si conocen y escuchan podcasts con frecuencia; b) si escuchan podcasts en español; c) cuáles son sus percepciones sobre el podcast como herramienta para el aprendizaje de la lengua española. Durante la investigación, se observó la importancia de la autonomía como una habilidad que permite a los estudiantes asumir el control de su propio aprendizaje (Holec, 1981) y aprovechar mejor este recurso digital en favor de la construcción y consolidación de sus conocimientos lingüísticos y culturales. La investigación también demostró que, aunque los estudiantes reconocen que la acción aislada de escuchar podcasts contribuye a ampliar sus conocimientos en lenguas extranjeras, existen otras actividades que, integradas a la audición, pueden potenciar el aprendizaje (Reinders, 2010 apud Del Monte, 2021). De este modo, el docente desempeña un papel clave en la orientación de los estudiantes respecto a la movilización de estrategias de audición que se pueden utilizar con autonomía.

Palabras clave: Aprendizaje de español; podcast; autonomía; estrategias de audición.

¹ Graduanda em Letras Espanhol pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: julisboa27@usp.br

² Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: momayrink@usp.br

Introdução

O avanço das tecnologias e sua presença em diversos contextos de ensino e de aprendizagem nos motivam a refletir sobre o universo digital e suas implicações na vida cotidiana. No contexto educacional, essa discussão se revela especialmente relevante, uma vez que, na contemporaneidade, as múltiplas possibilidades de acesso à informação nos levam a compreender que a ideia de transmissão de conhecimento por meio da figura do professor já não faz mais tanto sentido (Moran, 2015).

Esse cenário compreende, também, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao considerar a ampla gama de tecnologias digitais que podem apoiar esses processos, entendemos que a autonomia dos aprendizes se torna ainda mais imprescindível, dada a importância de assumirem o controle de sua própria aprendizagem (Benson, 2006).

Assim, ao pensarmos na articulação entre a aprendizagem de línguas com apoio de tecnologias digitais e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, identificamos várias possibilidades que podem ser exploradas no vasto universo digital que está ao seu alcance. Dentre elas, o podcast se apresenta como um recurso com potencialidades didático-pedagógicas que podem contribuir para a construção de conhecimentos linguísticos, literários e culturais.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a perspectiva de alunos do curso de Letras Espanhol da Universidade de São Paulo (USP) acerca do papel dos podcasts em sua aprendizagem da língua estrangeira. O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro de 2022, na USP³. Para alcançar nosso objetivo, apresentamos, inicialmente, uma breve discussão teórica a respeito do podcast e do conceito de autonomia. Na sequência, descrevemos a metodologia e os participantes da pesquisa e, na terceira parte, analisamos os dados coletados. Encerramos o texto com algumas considerações finais.

³ A pesquisa foi realizada por Júlia Lisboa Ribeiro, graduanda em Letras Espanhol pela Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink, da Área de Espanhol do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.



Podcasts e aprendizagem de língua estrangeira

A presença das tecnologias digitais e seus desdobramentos na vida humana como um todo nos levam a pensar no impacto que elas podem ter nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade (Mayrink; Baptista, 2017). No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, é possível notar que são múltiplos os caminhos a serem trilhados rumo ao aprendizado com o apoio de tecnologias digitais.

A escolha dos recursos de apoio à aprendizagem da língua pode obedecer a diferentes critérios: facilidade de acesso e usabilidade, adaptação ao dispositivo tecnológico (celular, computador, tablet) de uso pessoal, adequação aos objetivos de aprendizagem (desenvolvimento de uma competência linguística específica, reforço de estruturas linguísticas, ampliação de vocabulário, conhecimento da diversidade linguística do idioma etc.), apresentação de conteúdo relevante e motivador e outros.

O ritmo intenso das atividades diárias que preenchem a rotina dos estudantes universitários (contexto do nosso estudo) também pode ser determinante na escolha dos recursos de aprendizagem. Ao disporem de pouco tempo para se dedicar aos estudos, muitas vezes aproveitam o período de deslocamento no trânsito ou a realização de uma atividade esportiva, por exemplo, para se conectar a alguma ferramenta digital que lhes permita, simultaneamente, reforçar seus conhecimentos do idioma de aprendizagem. O podcast é um desses recursos.

O termo podcast foi utilizado pela primeira vez em 2004 pelo jornalista Bem Hammersley, ao referir-se a programas gravados em áudio e disponibilizados na internet (Barros; Menta, 2007). Contudo, o que há de inovador no podcast enquanto recurso que pode ser utilizado no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, se já existem outros meios de escutar áudios, como o rádio?

Para Molina (2021), o podcast é considerado uma evolução dos programas de rádio, já que pode possibilitar aos aprendizes uma aprendizagem muito mais autônoma, pois eles podem escolher os temas e assuntos que desejam escutar e realizam essa atividade segundo sua vontade, sem a necessidade de seguir uma ordem de episódios, por exemplo (Amorim; Araújo, 2021). Para os autores,



(...) o *podcast* apresenta nítidas características de ruptura em relação ao rádio: no ambiente da cibercultura, são vozes independentes a emitir conteúdo (LEMOS, 2003); não está inserido em uma programação, nem segue os padrões de formato, periodicidade, linguagem e recursos sonoros, embora os utilizem quando necessário; é sob demanda, dialoga com nichos de audiência e propicia autonomia ao seu ouvinte, que pode fazer o download e ouvir os episódios quando lhe convier. (Amorim e Araújo, 2021, p. 25805-25806)

Entendemos que essas características podem ser favoráveis ao uso dos podcasts para fins de aprendizagem individual. De fato, conforme apontam Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 37), “o *podcast*, que surge sem um intuito pedagógico inicial, cedo já começa a ser utilizado, fora de um contexto escolar/acadêmico, para relações de ensino e aprendizagem”. Nessa direção, Moura e Carvalho (2006a, p. 90) afirmam que “a utilização de podcast na aprendizagem de línguas estrangeiras pode tornar-se num recurso com grandes potencialidades, quer pedagógicas, quer motivacionais, visto ser uma tecnologia que anda no bolso de um grande número de jovens”. Dessa forma, o podcast tornou-se um recurso tecnológico acessível, de certa maneira, pois pode ser escutado facilmente pelo celular, o qual Leffa (Mayrink; Baptista, 2017) considera como “provavelmente a mais inclusiva de todas as tecnologias” (p. 236).

Em consulta à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), observamos que o podcast é referido como um gênero, além de ser enquadrado no Eixo da Oralidade, que “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 79):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 68)

À luz de Villarta-Neder e Ferreira (2020), o podcast é um gênero presente no mundo digital que pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, em que predomina, no entanto, a postagem de áudios em diversos formatos. Os autores afirmam, ainda, que, para ser considerado um podcast, é necessário que a postagem



esteja hospedada em um *feed* de uma página em um ambiente digital no qual é possível congrega uma comunidade de seguidores daquela página e daquele *feed* (Villarta-Neder; Ferreira, 2020). Essas características permitem compreender suas particularidades enquanto gênero e vislumbrar suas potencialidades nas relações de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos ouvintes-aprendizes a partir da escuta de podcasts pode ser compreendido com base no estudo de Júnior e Coutinho (2007 *apud* Canelas, 2012, p. 54). Para os autores, as habilidades desenvolvidas a partir do uso de podcasts referem-se, majoritariamente, à compreensão auditiva e à produção oral, competências importantes para a comunicação em língua estrangeira, inclusive no que diz respeito ao emprego informal da língua (uso que não costuma ser privilegiado em contexto acadêmico, mas que pode ser relevante para o aprendiz). Algumas das vantagens relacionadas ao uso de podcasts em contexto pedagógico apontadas por Júnior e Coutinho (2007 *apud* CANELAS, 2012, p. 54) são: maior motivação na aprendizagem, graças ao fator novidade; possibilidade de ajuste ao ritmo de aprendizagem dos alunos (podem ouvir inúmeras vezes um mesmo episódio, quando necessário); ocorrência da aprendizagem dentro e fora da sala de aula; potencialização da colaboração entre os alunos (no podcast, os trabalhos são geralmente realizados em grupo); possibilidade de que os alunos gravem os seus próprios episódios, o que pode ampliar sua aprendizagem.

Se, por um lado, os autores centralizam sua discussão no uso dos podcasts em contexto de atividades coletivas de ensino e aprendizagem, neste estudo optamos por focalizar as ações individuais de aprendizagem dos estudantes de língua espanhola. Nesse caso, como o aluno interage diretamente com essa ferramenta digital, sem a mediação do professor, consideramos que é imprescindível a adoção de uma postura crítica no exercício de sua autonomia na escolha e na forma de utilizar esses recursos. Dada a relevância desse tema para a reflexão que propomos neste texto, passaremos a discuti-lo na próxima seção.

Autonomia na aprendizagem

De acordo com Benson (2006), o conceito de autonomia começou a ser pensado em contexto de ensino e aprendizagem de línguas em meados da década de 1970. Neste estudo, tomamos como base a definição de Holec (1981), que entende a autonomia como “a habilidade de assumir o controle de sua própria aprendizagem” (p. 3). Mas como seria possível *assumir o controle* da própria aprendizagem? Segundo Huang e Benson (2013), essa habilidade se relaciona com a gestão da aprendizagem, ou seja, com aprender, por meio de práticas diárias, o “onde”, “como” e “quando” da aprendizagem. Para os autores, fazer um plano de estudos é um exemplo relativamente simples de controle sobre a gestão da aprendizagem. Além disso,

os alunos que não planejam podem gerenciar sua aprendizagem de outras maneiras, por exemplo, incorporando o estudo da língua em suas rotinas diárias ou colocando-se regularmente em situações em que precisam usar a língua-alvo. (HUANG e BENSON, 2013, p. 10)

Contudo, o desenvolvimento de ações que conduzam os alunos ao controle de sua aprendizagem nem sempre se estabelece de forma espontânea. Para Reinders (2011, p. 48), “em vez de falar de autonomia como uma espécie de entidade bastante abstrata, podemos vê-la como um processo dinâmico que professores e os alunos colaboram para alcançar”. Nessa direção, o autor propõe estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1 - Estágios no desenvolvimento da autonomia do aprendiz

Estágio de aprendizagem	Orientado pelo professor	Definido pelo aprendiz
Identificar necessidades	Testes de nível, comentários do professor	Aprendiz apresenta dificuldades no uso da língua
Determinar objetivos	Determinado pelo curso, relativamente fixo	Determinado contextualmente, relativamente flexível
Planejar aprendizagem	Determinado pelo professor, pouco flexível	Determinado contextualmente, bastante flexível

Selecionar recursos	Oferecido pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
Selecionar estratégias de aprendizagem	Modelos e instruções dados pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
Descrever a prática	Exercícios e atividades fornecidos pelo professor	Implementação da língua em uso e experimentação
Monitorar o progresso	Comentários feitos em sala de aula e comentários deixados nos trabalhos e tarefas pelo professor	Automonitoramento e feedback por pares
Avaliação e revisão	Testes e mudanças curriculares	Autoavaliação e reflexão

Fonte: Reinders (2010, p. 6-7 apud DEL MONTE, 2021, p. 24)

Os estágios apresentados por Reinders (2010) consideram a importância não apenas do professor (coluna central do quadro acima) na orientação do aluno para a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de sua autonomia, mas também do aluno (coluna da direita), que deve ser capaz de fazer escolhas que conduzam sua própria aprendizagem, a fim de obter uma experiência significativa e de acordo com seus objetivos.

Destacamos, aqui, os estágios de *seleção de recursos* (quarto estágio do Quadro 1) e de *seleção de estratégias de aprendizagem* (quinto estágio do Quadro 1). Conforme Reinders (2010), retomado por Del Monte (2021, p. 25), o estágio de seleção de recursos pressupõe que o aprendiz se envolva na seleção e preparação dos materiais e recursos de aprendizagem. Mesmo em situações de aprendizagem orientadas pelo professor, é importante que os aprendizes tenham a oportunidade de fazer escolhas em relação às tarefas que realizarão com o apoio de recursos (livros, vídeos, áudios etc.), a fim de que assumam o controle, ainda que parcial, de sua aprendizagem.

Já no estágio de seleção de estratégias de aprendizagem, é fundamental que os aprendizes desenvolvam habilidade de utilizar uma ampla gama de estratégias e escolher aquelas consideradas adequadas para cada tipo de tarefa. Cabe ao professor auxiliar os alunos na descoberta de estratégias diversificadas, dentre a variedade de estratégias cognitivas (formas de memorização de vocabulário, por

exemplo), metacognitivas (autoavaliação e monitoramento) e socioafetivas (oportunidade de utilizar a língua e as formas para se motivar a aprender etc.) (reinders, 2010 *apud* Del Monte, 2021, p. 25-26).

Essas duas etapas são fundamentais nos contextos contemporâneos de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente devido ao extenso universo de possibilidades de recursos tecnológicos disponíveis. O primeiro estágio destacado refere-se, justamente, à seleção desses múltiplos recursos, que podem atender a determinados objetivos de aprendizagem. A escolha das ferramentas é essencial para uma aprendizagem efetiva e exige do professor e do aluno uma reflexão crítica. Partindo de Freire (1982, p. 2), para quem a consciência reflexiva “torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos” entendemos que, no contexto do uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem, a criticidade pode ser compreendida como uma postura questionadora profunda, que auxilia na mobilização consciente de ferramentas condizentes com o momento e as necessidades dos aprendizes.

Essa perspectiva crítica é fundamental pois, conforme mencionamos, as tecnologias digitais têm afetado as formas de ensinar e aprender na sociedade contemporânea. Reinders (2018, p. 1) nos ajuda a pensar a relação entre tecnologia e aprendizagem autônoma quando argumenta que

a tecnologia tem o potencial de facilitar muitos aspectos da aprendizagem autônoma, por exemplo, fornecendo acesso a recursos de aprendizagem de línguas ou facilitando a escolha do aprendiz, além de uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem mediadas por tecnologia que está agora disponível. No entanto, na prática, o exitoso uso da tecnologia demonstrou exigir um grau de autonomia e há evidências de que muito da aprendizagem mediada por tecnologia (pelo menos sem o apoio direto do professor) é limitada em seu escopo e qualidade.

Ainda sobre esse assunto, Reinders (2018, p. 1-2) afirma que

a aprendizagem autônoma bem-sucedida para a maioria dos alunos requer um investimento significativo para desenvolver a capacidade necessária para identificar as necessidades de aprendizagem, desenvolver um plano de aprendizagem, monitorar o progresso e refletir sobre os resultados, entre muitas outras habilidades. Programas (mediados por tecnologia ou não) que incentivam ou facilitam a aprendizagem autônoma sem preparar os aprendizes para



essas experiências e sem apoiá-los no processo provavelmente falharão.

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao uso dos podcasts para fins de aprendizagem em autonomia, consideramos a importância de um trabalho orientado pela pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012), em que o professor auxilie o aluno em sua utilização. A autora chama a atenção para os letramentos críticos aos quais se refere como “outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (Rojo, 2012, p. 28). Desse modo, o professor, seja ele do contexto escolar ou universitário, pode contribuir para a formação de alunos críticos e capazes de atribuir sentidos aos textos na era digital. Nesse sentido, o olhar crítico do aprendiz em relação ao podcast possibilitará que ele aproveite melhor as possibilidades que o recurso oferece.

Tendo apresentado os referenciais teóricos deste estudo, passaremos à descrição da metodologia empregada na coleta e análise dos dados.

Metodologia da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, este estudo se enquadra, predominantemente, no paradigma da pesquisa qualitativa, apesar de termos, também, reunido dados quantitativos. De acordo com Sampieri et al. (2013, p. 376), “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. No caso deste estudo, o foco recai sobre a experiência dos aprendizes de espanhol com a ferramenta podcast. Para atingir os objetivos de pesquisa estabelecidos, o trabalho também se ajustou nos moldes da investigação descritiva (Estupiñán, 2006), pois não pretendemos manipular ou transformar nenhuma variável, mas nos limitamos somente a descrever e analisar o fenômeno em questão.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário organizado com auxílio do *Google Forms* dirigido a alunos do Curso de Letras Espanhol da Universidade de São Paulo. Participaram da pesquisa 32 estudantes.

O questionário, aplicado no primeiro semestre de 2022, foi dividido em cinco seções, compostas por perguntas abertas e fechadas, em português. Seu objetivo foi:



a) traçar um perfil do participante e saber se ele escuta ou não podcasts; b) verificar se escuta podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola (gramática, uso da língua, literatura, cultura etc.) e conhecer sua experiência individual de escuta desse tipo de podcast; c) averiguar a percepção dos participantes que não escutam podcasts sobre possíveis contribuições que a ferramenta poderia trazer para sua formação.

Discussão dos dados

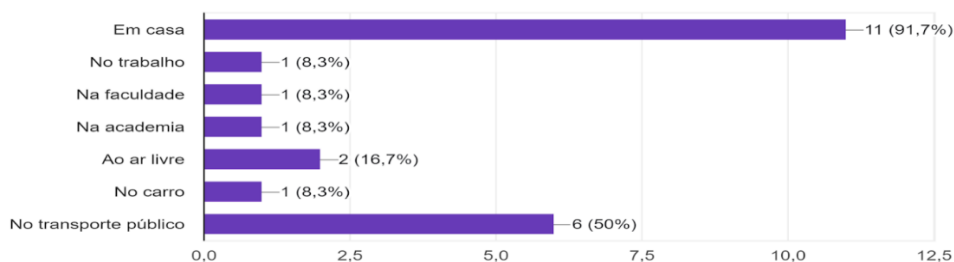
A análise dos questionários respondidos pelos 32 estudantes apontou que 21 deles escutam podcasts em geral (com temáticas variadas, sem, necessariamente, estarem associados à sua aprendizagem de espanhol). Quando questionados sobre a frequência com que os escutam, 8 alunos escolheram a opção “Mais de uma vez por mês”, 4 alunos assinalaram a alternativa “Mais de uma vez por semana” e outros 4 a opção “Mais de uma vez por dia”, o que parece indicar que essa prática ainda não está plenamente estendida entre os estudantes.

No que se refere ao dispositivo utilizado para a escuta, todos os 21 estudantes responderam que usam o celular e 5 deles também mencionaram o computador. A preferência pelo dispositivo móvel pode ser entendida pela maior flexibilidade que este oferece quanto à definição do momento e do lugar onde a atividade é desenvolvida. Essa ideia se alinha com o pensamento de Moura e Carvalho (2006b), que destacam a flexibilidade espacial e temporal como uma das vantagens do podcast, do ponto de vista da gestão individual da aprendizagem. O Gráfico 1, a seguir, indica que a escuta de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola ocorre, majoritariamente, no ambiente doméstico:

GRÁFICO 1 - Contextos de escuta de podcasts pelos estudantes

Onde você costuma ouvir podcast(s) em espanhol ou que trata(m) de assuntos relacionados à língua espanhola? Caso seja necessário, selecione mais de uma opção.

12 respostas



Fonte: Google Forms. Dados coletados pelas pesquisadoras.

No entanto, outro contexto muito considerado foi o do transporte público. Essa opção corrobora a visão de Villarta-Neder e Ferreira (2020), que apontam que o tempo de deslocamento para o trabalho ou para a faculdade é aproveitado por alguns alunos para escutar podcasts, pois, ainda que não seja tão confortável como escutar em casa, se configura como uma opção de acordo com a realidade de muitos aprendizes. Desse modo, reiteramos que a interação dos estudantes com os podcasts é possibilitada pelo uso de dispositivos móveis, que se configuram como “tecnologias ubíquas, que podem funcionar em qualquer tempo e local conectável”, como destacam Kenski, Medeiros e Ordéas (2019, p. 142).

Os dados também indicaram que boa parte dos estudantes (12 dos 21 participantes que escutam podcast em geral), escutam podcast em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, como gramática, cultura e literatura. Quando questionados sobre as possíveis contribuições do recurso para a aprendizagem de língua espanhola, os estudantes demonstraram que valorizam a característica do podcast de permitir que o ouvinte estabeleça contato com a língua em uso. Esse aspecto pode estar relacionado com o ritmo de fala mais “natural” dos apresentadores de podcast, bem como com a coloquialidade, que pode ser manifestada pelo uso de expressões do dia a dia, vocabulário menos formal em comparação à linguagem acadêmica, uso de interjeições etc.

Cabe observar que mesmo os estudantes que não escutam podcasts em espanhol (ou não têm familiaridade com o recurso) conseguiram conjecturar

contribuições que ele pode trazer para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Segundo Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 37), “o *podcast*, que surge sem um intuito pedagógico inicial, [mas] cedo já começa a ser utilizado, fora de um contexto escolar/acadêmico, para relações de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, os estudantes conseguem enxergar no podcast possibilidades de aprender, assim como em outros recursos viabilizados pelas tecnologias digitais, como vídeos do YouTube, materiais disponibilizados no Instagram etc.

Em relação às habilidades que podem ser desenvolvidas pela escuta de podcasts e que foram identificadas pelos aprendizes, destacam-se, além da compreensão auditiva, a pronúncia e a ampliação de vocabulário. Nesse contexto, 4 estudantes perceberam no podcast a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre as variantes geográficas (diatópicas) do espanhol, ao entrarem em contato com diferentes sotaques e formas particulares de pronunciar alguns sons específicos e, também, com o uso de um léxico específico de uma determinada zona geográfica.

Outro aspecto investigado neste estudo corresponde ao uso de estratégias específicas mobilizadas durante a escuta de podcasts. Os dados coletados aparecem sintetizados no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 - Ações realizadas pelos estudantes ao ouvirem um podcast em espanhol ou que trata de assuntos relacionados à língua espanhola



Fonte: Google Forms. Dados coletados pelas pesquisadoras.

É possível notar que 10 dos 12 estudantes que responderam essa pergunta indicaram que, em alguns casos, apenas escutam os podcasts e não acrescentam a



essa atividade nenhuma estratégia específica que possa contribuir com um melhor aproveitamento dessa ação. Por outro lado, 8 participantes selecionaram a opção “Repito palavras ou frases em voz alta” e cinco selecionaram “Pauso o áudio para buscar alguma palavra ou expressão desconhecida”, o que demonstra que as habilidades mais mobilizadas pelo uso de podcasts, nesses casos, são a compreensão auditiva e a produção oral.

O pouco uso de estratégias alinhadas à escuta de podcast demonstrado pelos estudantes pode indicar uma utilização ainda incipiente desse recurso. Observa-se, então, a importância do papel do professor na mediação do processo de aprendizagem, pois ele pode auxiliar o aluno na definição de estratégias que potencializem os benefícios que a escuta de podcasts podem trazer não só para a construção de conhecimentos linguísticos, literários e culturais relacionados ao idioma de estudo, mas também para o desenvolvimento gradual de sua autonomia e criticidade.

Para isso, os estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz previstos por Reinders (2010, p. 6 *apud* Del Monte, 2021, p. 24) podem ser um ponto de partida eficaz. Nesse caso, a seleção do podcast como recurso de aprendizagem, tanto pelo aprendiz quanto pelo professor, se ele estiver envolvido no processo de aprendizagem, passaria, antes, pela identificação das necessidades e objetivos do aprendiz, bem como pelo planejamento de sua aprendizagem.

Considerando um contexto em que o processo de aprendizagem conta com a orientação de um professor, cabe a ele identificar as necessidades do alunado, para que possa, posteriormente, selecionar o podcast a ser utilizado como recurso de apoio para a aprendizagem de língua estrangeira. Nesse caso, é importante que o docente avalie as habilidades que poderão ser desenvolvidas a partir do uso dessa ferramenta, principalmente a fala e a compreensão oral, como pontuam Júnior e Coutinho (2007 *apud* Canelas, 2012). A partir disso, o professor conseguirá determinar objetivos e planejar a aprendizagem do aluno, de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Já na etapa posterior, o professor pode oferecer modelos e instruções de estratégias de aprendizagem. Uma das estratégias que pode ser proposta aos alunos é a de que escutem um mesmo episódio de podcast três vezes: uma delas apenas



ouvindo o áudio em busca de uma primeira compreensão; na segunda, escutando e acompanhando o conteúdo a partir da leitura da transcrição do áudio; e, na última, escutando e tentando ler, simultaneamente, em voz alta, a transcrição do áudio, no mesmo ritmo que o *podcaster*. Esse modelo pode funcionar com podcasts mais “engessados”, em que os apresentadores desenvolvem uma exposição mais regular e menos espontânea, o que facilitaria ao estudante acompanhar o ritmo do áudio. Por outro lado, a aplicação dessa estratégia pode alcançar um maior nível de complexidade e ser inviabilizada nos casos de podcasts que envolvem a participação de dois ou mais interlocutores engajados em conversas ou debates pouco previsíveis e com marcas de diálogos orais (como, por exemplo, a sobreposição de vozes, risadas etc.), ainda que o aprendiz tenha acesso à transcrição do episódio (ver, por exemplo, o podcast *Las Raras*⁴).

As próximas etapas de trabalho com podcasts também podem ser realizadas pelo professor em conjunto com o aluno. O professor pode fornecer modelos e instruções que auxiliem os alunos a efetuar as tarefas propostas ou as que forem por ele definidas. Por exemplo, se deseja que os aprendizes aprimorem a habilidade da fala, o docente pode pedir que, a partir da escuta de um podcast indicado por ele como modelo ou inspiração, os estudantes gravem, em pequenos grupos ou individualmente, um podcast que tenha roteiro e também transcrição do áudio. Assim, os alunos potencializarão a aprendizagem da língua estrangeira alvo a partir do uso de podcasts como ferramenta de estudos. Para isso, segundo Reinders (2010 *apud* Del Monte, 2021, p. 25-26), é fundamental que conheçam as estratégias cognitivas (formas de memorização de vocabulário, por exemplo), as metacognitivas (autoavaliação e monitoramento) e as socioafetivas (oportunidade de utilizar a língua e as formas para se motivar a aprender etc.). Após participar dos estágios de aprendizagem orientados pelo professor, o aluno poderá se sentir mais confiante para definir seus próprios estágios, com maior liberdade e autonomia, a partir do uso desse mesmo recurso ou de outro, uma vez que terá mais experiência e consciência sobre sua aprendizagem.

⁴ Disponível em <https://lasraraspodcast.com/>. Acessado em: 01/06/2024.



No estágio de seleção de estratégias de aprendizagem, é fundamental que os aprendizes desenvolvam habilidade de escolher, entre a ampla gama de estratégias disponíveis, as que consideram mais adequadas conforme cada tipo de tarefa que está relacionada às suas principais necessidades e objetivos de aprendizagem. Pensando nisso, as estratégias que aparecem no Gráfico 2 podem ser aplicadas. São elas: ouvir um mesmo episódio mais de uma vez, buscar a transcrição para acompanhar o áudio junto com o texto, fazer anotações, repetir palavras ou frases em voz alta, pausar o áudio para buscar uma palavra ou expressão desconhecida, fazer um resumo (oral e/ou escrito) do que entendeu, construir um glossário e, em alguns casos, apenas escutar o podcast.

As últimas três etapas definidas por Reinders (2010 *apud* Del Monte, 2021) como metacognitivas e socioafetivas, são igualmente importantes para o desenvolvimento da autonomia e criticidade do aprendiz, de acordo com suas limitações, disponibilidade e realidade. A partir delas e da auto-observação, o estudante desenvolverá uma maior percepção sobre sua aprendizagem, o que o tornará um indivíduo mais consciente dos processos que o levam a aprender, sendo ele mesmo o maior responsável por isso.

A modo de conclusão

O objetivo deste estudo foi entender o lugar ocupado pelo podcast na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, no contexto de estudantes de graduação em Letras Espanhol. Além disso, buscamos refletir sobre a forma como essa aprendizagem pode ocorrer de maneira mais significativa, considerando a autonomia e a criticidade do aprendiz, o qual, muitas vezes, tem a sua disposição uma infinidade de recursos digitais que podem ser empregados para aprender uma língua estrangeira.

Para responder à pergunta de pesquisa que orientou este trabalho (Qual é o papel do podcast, atualmente, na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, na perspectiva de alunos de Letras?), foram analisados os dados coletados mediante a aplicação de um questionário aos alunos de Letras Espanhol, da USP.

Os dados sugerem que o uso dos podcasts no contexto de aprendizagem de espanhol ainda é incipiente, pois, embora muitos estudantes tenham recorrido sobre as características desse recurso e suas possíveis vantagens para a aprendizagem, ainda não parecem ter desenvolvido uma reflexão profunda sobre o tema. Também foi possível observar que muitos alunos ainda não incorporaram a escuta em sua rotina de estudos e não parecem utilizar estratégias específicas associadas à escuta que possam colaborar para seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, esses indícios podem apontar para a necessidade de os professores auxiliarem os estudantes no desenvolvimento de uma postura autônoma, que os leve a um posicionamento crítico tanto no momento da escolha de podcasts que possam contribuir para a sua aprendizagem, como também ao longo de seu uso, com a definição de estratégias eficazes para um melhor aproveitamento desse recurso, bem como em estágios de aprendizagem posteriores.

Conforme discutido, Reinders (2010 *apud* Del Monte, 2021) propõe estágios para a construção da autonomia do aprendiz, que podem ser aplicados ao contexto deste estudo. Assim, a identificação das necessidades, a determinação de objetivos e o planejamento da aprendizagem precederiam a seleção crítica do podcast. Essas etapas e as fases posteriores à escolha do recurso são igualmente importantes para que o dinâmico processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem aconteça.

Considerando que os estudantes identificaram pontos positivos no uso de podcasts para a aprendizagem (contato com a língua estrangeira, flexibilidade relacionada à escuta, apreensão de conhecimentos sobre a cultura etc.), compreende-se que, com um planejamento adequado, esse recurso pode contribuir para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Isso não significa que a espontaneidade no uso de podcasts deva ser descartada, pois ela também pode trazer contribuições para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. No entanto, frente às inúmeras formas de aprender e à diversidade de recursos disponíveis na contemporaneidade – muitos deles viabilizados pelas tecnologias digitais – faz-se necessário desenvolver uma postura crítica que oriente as tomadas de decisões que permeiam o processo no que diz respeito a *quê* e *como* aprender.

Referências bibliográficas

Amorim, Andrea De Lima T. De; Araújo, Maria Jovelina da C. G. Como o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 impactou o consumo de podcasts no Brasil: uma análise de matérias jornalísticas nacionais. Em: **Brazilian Journal of Development**, v. 7, p. 25802-25815, 2021.

Barros, Gílian. C.; Menta, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Em: **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. 9, p. 74-89, 2007.

Benson, Phil. Autonomy in language teaching and learning. Em: **Language teaching**, v. 40, p. 21-40, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 verseofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acessado em: 13/01/2022.

Canelas, Regina. Potencialidades da utilização de podcasting em língua estrangeira para a aprendizagem da oralidade: uma revisão da literatura. Em: **Indagatio Didactica**, v. 4, p. 45-64, 2012.

Del Monte, S. C. S. **A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado**: um estudo longitudinal. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215606>. Acessado em: 20/04/2022.

Estupiñán, Mireya Cisneros. **Cómo elaborar trabajos de grado**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2006.

Freire, Paulo. **Texto oferecido na disciplina “Educação Popular”**. Curso de pós-graduação ministrado por Paulo Freire. PUC/ SP, 1982.

Holec, Henri. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon press, 1981.

Kenski, Vani Moreira; Medeiros, Rosangela Araújo; Ordéas, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. Em: **Trabalho & Educação**, v. 28, p. 141-152, 2019.

Mayrink, Mônica Ferreira; Baptista, Livia Márcia Tiba Rádis. Entrevista a Maximina Maria Freire. Em: **Caracol**, n. 13, p. 256-265, 2017.

Molina, Márcia A. G.; Lobão, Igo Luan Diniz; Coelho, Pedro Miguel Azoubel Goulart (2021). Estudo do gênero *podcast*. Em: catapan, Barbara L. S. B. (Org.). **O papel da educação no desenvolvimento da sociedade**, p. 130-152. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021.

Moran, José Manuel (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, p. 15-33. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

Moura, Adelina Maria Carreiro; carvalho, Ana Amélia Amorim. Podcast: Potencialidades na Educação. Em: **Prisma.com**, n. 3, p. 88-110, 2006a.

Moura, Adelina Maria Carreiro; Carvalho, Ana Amélia Amorim. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. Em: José, R.; Baquero, C. (Ed.). **Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems**, p. 155-158. Guimarães: Universidade do Minho, 2006b.

Reinders, Hayo. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. Em: **Australian Journal of Teacher Education**, v. 35, p. 40-55, 2010.

Rojo, Roxane (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. Em: Rojo, Roxane; Moura, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**, p. 11-30. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Sampieri, Roberto Hernández; collado, Carlos Fernández; lucio, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Santos, Regiane de Jesus; mayrink, Mônica Ferreira. O uso de videoaulas do YouTube na aprendizagem de espanhol: o olhar avaliativo de usuários aprendizes. Em: Mayrink, M. F.; Albuquerque-Costa, H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias: percursos reflexivos e metodológicos**, p.153-182. Campinas: Pontes Editores, 2022.

Villarta-Neder, Marco Antonio; ferreira, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula. Em: **Letras**, n. 1, p. 35-55, 2020.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS CON NIVEL B2 A TRAVÉS DE LA LITERATURA LATINOAMÉRICA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Nicolás Omar Borgmann⁵
Romina Soledad Macenchuk⁶

Resumen:

El estudio analizó la adquisición de la competencia metafórica en español como lengua extranjera (ELE) mediante la obra "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez, enfocándose en alumnos angloparlantes adultos con un nivel B2 de competencia lingüística. Se exploraron las metáforas presentes en la novela y su relevancia en la construcción de significado. A través de sesiones de 30 minutos, se llevó a cabo un análisis detallado de las tres primeras partes de la obra, destacando la importancia de García Márquez en la literatura hispanoamericana y su uso del realismo mágico. Los resultados mostraron que las metáforas son herramientas didácticas valiosas que enriquecen el aprendizaje del español, promoviendo una comprensión más profunda de la cultura hispanohablante. Se concluyó que aprender una lengua extranjera en niveles intermedios implica no solo dominar gramática y vocabulario, sino también entender los matices del idioma, donde las metáforas juegan un papel crucial. Además, se destacó que trabajar con metáforas en el aula de ELE B2 favorece el desarrollo de la competencia léxica y la comprensión literaria, sugiriendo áreas para futuras investigaciones sobre la obra de García Márquez y su impacto en la literatura.

Palabras claves: Metáforas, Crónica de una muerte anunciada, Nivel B2 del MCER, Competencia lingüística, Análisis literario.

Resumo:

O estudo analisou a aquisição de competência metafórica em espanhol como língua estrangeira (ELE) por meio da obra "Crônica de uma morte anunciada", de Gabriel García Márquez, com foco em estudantes adultos falantes de inglês com nível B2 de competência linguística. Foram exploradas as metáforas presentes no romance e sua relevância na construção do sentido. Através de sessões de 30 minutos, analisamos detalhadamente as três primeiras partes da obra, destacando a importância do autor na literatura latino-americana e seu uso do realismo mágico. Os resultados mostraram que as metáforas são valiosas ferramentas de ensino que enriquecem a aprendizagem do espanhol, promovendo uma compreensão mais profunda da cultura de língua espanhola. Concluiu-se que aprender uma língua estrangeira nos níveis intermédios envolve não só o domínio da gramática e do vocabulário, mas também a compreensão das nuances da língua, onde as metáforas desempenham um papel crucial. Além disso, destacou-se que o trabalho com metáforas na sala de aula de ELE B2 favorece o desenvolvimento da competência lexical e da compreensão literária, sugerindo áreas para futuras pesquisas sobre a obra do autor e seu impacto na literatura.

Palavras-chave: metáforas; Crônica de uma morte anunciada; QECR nível B2; competência linguística; análise literária.

⁵ Universidad Gastón Dachary. E-mail: n.borgmann@hotmail.com

⁶ Universidad Católica de las Misiones. E-mail: profemacenchuk@gmail.com

Contexto

Durante el período comprendido entre los meses de junio y septiembre de 2023, se llevó a cabo un estudio focalizado en el análisis de la obra "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez, en el contexto de clases virtuales de español como lengua extranjera (ELE). Este estudio se realizó específicamente con alumnos angloparlantes adultos que demostraron un nivel B2 de competencia lingüística, y se desarrolló en modalidad 1:1 con sesiones de 30 minutos de duración cada una.

La clase se estructura en torno a la comprensión profunda de las metáforas presentes en la obra literaria, reconociendo su importancia tanto en el desarrollo narrativo como en la construcción de significado dentro del texto. Inicialmente, se establece un marco teórico en el que se contextualiza la obra dentro del canon literario hispanoamericano, subrayando la influencia de García Márquez y el empleo característico del realismo mágico como técnica literaria.

A continuación, se procede a un análisis exhaustivo de las metáforas presentes en la novela, guiado por el docente y enriquecido por la participación activa del alumno. Cada metáfora es examinada en términos de su significado simbólico, su función dentro del contexto narrativo y su contribución a la construcción de temas y motivos recurrentes en la obra.

Mediante ejercicios prácticos y actividades de comprensión, se invita al alumno a profundizar en la interpretación de las metáforas, explorando sus múltiples capas de significado y sus posibles interpretaciones en relación con el contexto histórico, cultural y literario en el que se inscribe la obra.

La clase se desarrolla en un ambiente de diálogo académico y reflexión crítica, donde se fomenta el intercambio de ideas y perspectivas entre el docente y el alumno. Se alienta al estudiante a pensar de manera analítica y a relacionar las metáforas con su experiencia personal y su comprensión del mundo, enriqueciendo así su comprensión de la obra y su capacidad para interpretar textos literarios complejos en español.

La sesión concluye con una síntesis de los puntos clave discutidos y una reflexión final sobre la importancia del análisis de las metáforas en la comprensión

profunda de la obra. Se motiva al alumno a continuar explorando y analizando textos literarios en español, desarrollando así su competencia lingüística y su apreciación por la riqueza cultural y literaria del mundo hispanohablante.

El objetivo principal de este trabajo fue explorar en profundidad las metáforas presentes en la obra literaria mencionada y examinar su relevancia en la construcción de significado dentro del texto. Para lograr este propósito, se adoptó un enfoque académico riguroso que implicó la lectura y análisis detallado de las tres primeras partes de la novela, que abarcan los eventos previos al desenlace trágico anunciado en el título.

Cada sesión de estudio se estructuró meticulosamente, comenzando con una introducción teórica que situaba la obra en su contexto literario e histórico, destacando la importancia de García Márquez en la literatura hispanoamericana y su uso característico del realismo mágico como técnica narrativa. Posteriormente, se procedió a un análisis exhaustivo de las metáforas presentes en el texto, guiado por el docente y enriquecido por la participación activa del alumno.

A través de ejercicios prácticos y actividades de comprensión, se estimuló la interacción del estudiante con el texto, promoviendo una comprensión más profunda de las metáforas y su impacto en la estructura narrativa. Se alentó al alumno a explorar las múltiples capas de significado de cada metáfora, así como su función temática y simbólica en la obra.

La actividad concluyó con una reflexión final, donde se sintetizaron los hallazgos obtenidos durante el análisis de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada". Se resaltaron las principales conclusiones alcanzadas y se delinearon posibles áreas de investigación futura, con el objetivo de profundizar aún más en el estudio de la obra de García Márquez y su contribución a la literatura hispanoamericana.

En cuanto al nivel de lengua

El uso de la novela "Crónica de una muerte anunciada" en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) para alumnos de nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se justifica por varios



motivos. La novela ofrece una amplia gama de oportunidades para desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, así como para profundizar en su comprensión cultural y literaria del idioma español.

Según el MCER, el nivel B2 se caracteriza por la capacidad del estudiante para comprender las ideas principales de textos complejos tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. Además, puede interactuar con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de manera que la comunicación no suponga un esfuerzo notable para ninguna de las partes.

La lectura de "Crónicas de una muerte anunciada" proporciona a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a un texto literario auténtico y significativo, lo que les permite desarrollar su capacidad de comprensión lectora y análisis textual, habilidades que se alinean con los descriptores del nivel B2 según el MCER.

Además, el análisis del vocabulario presente en la novela contribuye al enriquecimiento del léxico de los estudiantes, permitiéndoles expandir su repertorio de palabras y expresiones en español, lo cual es una habilidad clave del nivel B2. Asimismo, el conocimiento y entendimiento de las metáforas en la obra literaria fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de interpretación, habilidades que también se encuentran dentro del dominio del nivel B2 del MCER.

A continuación, se presenta una tabla que resume los descriptores del nivel B2 del MCER involucrados en la actividad de leer la novela "Crónica de una muerte anunciada", analizar el vocabulario y conocer y entender las metáforas:

Habilidad	Descriptor del Nivel B2 del MCER
Comprensión Lectora	- Comprender las ideas principales de textos complejos y abstractos.
	- Identificar detalles específicos e información implícita.
	- Reconocer el significado de expresiones idiomáticas y coloquiales.
Expansión del Vocabulario	- Entender y utilizar un amplio rango de vocabulario relativo a temas concretos y abstractos.
	- Utilizar recursos de referencia para adquirir nuevo vocabulario.
Comprensión Literaria	- Reconocer y entender el uso de elementos literarios, como las metáforas, en un texto.



Habilidade	Descriptor del Nivel B2 del MCER
	- Interpretar el significado simbólico de elementos literarios en un contexto determinado.

Fuente: Marco común europeo de referencia para las lenguas, 2002.

La lectura y análisis de "Crónica de una muerte anunciada" en el nivel B2 de ELE ofrece una plataforma rica y multifacética para el desarrollo de habilidades lingüísticas, literarias y cognitivas de los estudiantes, alineadas con los descriptores del nivel B2 del MCER.

La metáfora como componente de la enseñanza del léxico

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) representa un desafío en el desarrollo del léxico, siendo la metáfora un componente esencial en este proceso, particularmente en el nivel B2, según lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Autores como Hernando Álvarez (2023) señalan la importancia de la metáfora en el desarrollo del léxico, destacando su papel como figura retórica que permite la comparación implícita entre dos elementos diferentes, lo cual enriquece significativamente el repertorio léxico de los estudiantes de ELE.

La metáfora, figura retórica que consiste en establecer una relación de analogía entre dos elementos distintos, se encuentra presente de forma abundante en el lenguaje cotidiano. Su uso no se limita al ámbito literario, sino que también forma parte esencial del léxico común de una lengua. En el caso del español, la metáfora es un recurso lingüístico de gran riqueza expresiva que permite a los hablantes transmitir ideas complejas de manera más vívida y eficaz.

En el contexto del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), la metáfora cobra especial relevancia como herramienta para el desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes. Al comprender y utilizar metáforas, los aprendices no solo amplían su vocabulario, sino que también profundizan en la comprensión de la cultura y la cosmovisión de los hablantes nativos del español.



La metáfora puede ser utilizada como un recurso pedagógico eficaz para el aprendizaje de vocabulario en ELE de nivel B2. De acuerdo con Masid Blanco (2017), las metáforas permiten a los estudiantes:

- **Acceder a diferentes significados de una misma palabra:** Las metáforas evidencian la polisemia del léxico español, mostrando cómo un mismo término puede adquirir distintos significados en función del contexto en el que se emplea. Esto permite a los estudiantes comprender la riqueza y flexibilidad del lenguaje.
- **Enriquecer su expresión oral y escrita:** El uso de metáforas en la comunicación dota al discurso de mayor fluidez, precisión y expresividad. Al incorporar metáforas en su repertorio lingüístico, los estudiantes de ELE pueden expresarse de manera más natural y creativa.
- **Profundizar en la cultura española:** Las metáforas reflejan la forma en que los hablantes nativos del español perciben y conceptualizan el mundo. Al analizar y comprender metáforas, los estudiantes pueden obtener una valiosa perspectiva sobre la cultura y la idiosincrasia españolas.

Existen diversas actividades que pueden ser utilizadas para trabajar la metáfora en ELE de nivel B2. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Análisis de metáforas en textos auténticos:** Se pueden seleccionar textos de diferentes géneros (literarios, periodísticos, etc.) que contengan metáforas. Los estudiantes deben identificar las metáforas presentes, explicar su significado y analizar el efecto que producen en el texto.
- **Creación de metáforas:** Se puede pedir a los estudiantes que creen sus propias metáforas para expresar conceptos abstractos o ideas complejas. Esta actividad fomenta la creatividad y la reflexión sobre el lenguaje.

- **Juegos y actividades lúdicas:** Existen diversos juegos y actividades lúdicas que pueden ser utilizados para trabajar la metáfora de manera divertida y amena. Por ejemplo, se pueden realizar juegos de adivinanzas en los que los estudiantes tengan que identificar la metáfora a partir de una definición o una descripción.

La metáfora es un componente esencial del léxico español y una herramienta valiosa para el aprendizaje de ELE de nivel B2. Su uso permite a los estudiantes ampliar su vocabulario, mejorar su expresión oral y escrita, y profundizar en la comprensión de la cultura española. La incorporación de actividades y materiales que trabajen la metáfora en las clases de ELE puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes.

La competencia metafórica en el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), documento de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, no define explícitamente la competencia metafórica. Sin embargo, diversos autores de renombre académico han destacado la importancia de esta competencia en el dominio de una lengua extranjera, entre los que se pueden mencionar:

- **La metáfora como componente esencial del lenguaje:** La metáfora es un recurso lingüístico omnipresente en todas las lenguas, incluyendo el español. Su uso no se limita al ámbito literario, sino que forma parte esencial del léxico cotidiano y de la comunicación oral y escrita. (Masid Blanco, 2017; Ruiz Vieyra, 2014)
- **La metáfora como herramienta para la comprensión cultural:** Las metáforas reflejan la forma en que los hablantes nativos perciben y conceptualizan el mundo. Al comprender y utilizar metáforas, los aprendices de ELE pueden obtener una valiosa perspectiva sobre la

cultura y la idiosincrasia de los países hispanohablantes. (Soler, 2008; Kövecses, 2010)

- **La metáfora como indicador de dominio lingüístico:** La capacidad para comprender y utilizar metáforas de manera adecuada es un indicador de un alto nivel de dominio de una lengua extranjera. Los aprendices que dominan la competencia metafórica son capaces de expresarse de manera más fluida, precisa y creativa, y de comprender textos complejos con mayor profundidad. (Boers, 2000; Steen, 2007)

Este recorrido no acaba las discusiones conceptuales y didácticas de la inclusión de la figura de lenguaje analizada, sino más bien, intenta ser un puntapié inicial para futuras discusiones.

El libro: Crónica de una muerte anunciada

Crónica de una muerte anunciada, obra maestra del realismo mágico del escritor colombiano Gabriel García Márquez, narra la historia del asesinato de Santiago Nasar, un joven de 21 años, a manos de los hermanos Vicario. La novela se desarrolla en el pueblo ficticio de Macondo, donde todos los habitantes parecen estar al tanto del crimen inminente, pero nadie lo detiene.

La estructura narrativa:

La obra está estructurada como una crónica periodística, narrada en retrospectiva por un personaje que llega al pueblo para investigar el suceso. Esta técnica permite al autor presentar los hechos de manera fragmentada y desde diferentes perspectivas, creando una atmósfera de misterio e intriga.

Los personajes:

- **Santiago Nasar:** Un joven apuesto y carismático, hijo de un rico árabe y una mujer indígena. A pesar de su aparente fortuna y popularidad, Nasar es un personaje vulnerable e ingenuo que no comprende la gravedad de la situación que enfrenta.



- **Los hermanos Vicario:** Pedro y Pablo Vicario, gemelos impulsivos y violentos, buscan vengarse de Santiago Nasar por la deshonra de su hermana Ángela, quien fue devuelta por su esposo en la noche de bodas por no ser virgen.
- **Ángela Vicario:** Una joven tímida y resignada, víctima de las rígidas normas sociales de la época. A pesar de ser la causa del conflicto, Ángela no tiene control sobre su destino y se convierte en un peón en el juego de honor de sus hermanos.

El realismo mágico

La obra está impregnada de elementos del realismo mágico, caracterizado por la mezcla de elementos realistas con elementos fantásticos o sobrenaturales. En *Crónica de una muerte anunciada*, estos elementos se manifiestan en presagios, sueños premonitorios y la intervención de fuerzas inexplicables que parecen guiar el destino de los personajes.

Temas principales:

- **El honor y la venganza:** La obra explora la importancia del honor en la sociedad tradicional y las consecuencias fatales que puede tener la búsqueda de venganza.
- **El destino y la predestinación:** La novela plantea la idea de que el destino de los personajes está predeterminado y que la tragedia es inevitable.
- **La incomunicación y la falta de acción:** Los habitantes de Macondo parecen estar paralizados por la apatía y la falta de coraje, lo que contribuye al desenlace fatal de la historia.

Crónica de una muerte anunciada es una obra compleja y multifacética que invita a la reflexión sobre diversos temas sociales y humanos. La magistral narrativa de García Márquez, junto con el uso del realismo mágico, crea una experiencia literaria única y memorable.

El estudio de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada" en la enseñanza de español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la literatura desempeña un papel fundamental como herramienta pedagógica para enriquecer el proceso de aprendizaje y promover una comprensión más profunda de la lengua y la cultura hispanohablantes. En este contexto, el análisis de la obra literaria "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez emerge como una opción valiosa y estimulante para abordar una amplia gama de objetivos pedagógicos en el aula de ELE.

El análisis de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada" ofrece una oportunidad única para explorar las complejidades del español a través de un enfoque literario y culturalmente significativo. Las metáforas, como figuras retóricas que implican una comparación implícita entre dos elementos diferentes, son una característica destacada de la obra de García Márquez y desempeñan un papel crucial en la construcción de significado y la creación de atmósfera en la novela.

Desde una perspectiva pedagógica, el estudio de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada" puede promover el desarrollo de una amplia gama de habilidades lingüísticas, literarias y cognitivas en los estudiantes de ELE. En primer lugar, el análisis de las metáforas puede contribuir al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y análisis textual, ya que los estudiantes se enfrentan a un texto literario auténtico y aprenden a interpretar sus elementos estilísticos y simbólicos. Al estudiar y analizar las metáforas en el contexto de la novela, los estudiantes también tienen la oportunidad de ampliar su vocabulario y mejorar su comprensión del uso figurado del lenguaje en español.

Además, el análisis de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada" puede promover el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de interpretación en los estudiantes de ELE. Como señalan Lakoff y Johnson (1980), las metáforas no son simplemente figuras retóricas, sino construcciones cognitivas que moldean nuestra comprensión del mundo. Al estudiar y analizar estas metáforas en el contexto de la novela de García Márquez, los estudiantes pueden explorar no solo el significado literal del texto, sino también sus connotaciones simbólicas y su relevancia cultural.

Este enfoque les permite desarrollar habilidades de análisis crítico y reflexión, así como comprender la riqueza y la complejidad de la literatura hispanoamericana.

El estudio de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada" también puede promover una comprensión más profunda de la cultura hispanoamericana y sus valores, tradiciones y creencias subyacentes. Las metáforas en la obra de García Márquez están estrechamente vinculadas a la vida y la cultura en América Latina, y su análisis puede ofrecer a los estudiantes una ventana a la rica diversidad cultural de la región. Al explorar el significado simbólico de las metáforas en la novela, los estudiantes pueden comprender mejor las complejidades de la sociedad latinoamericana y su historia, así como desarrollar una apreciación más profunda de las experiencias y perspectivas de las personas que la habitan.

Por último, el estudio de las metáforas en "Crónica de una muerte anunciada" puede fomentar la creatividad y la expresión personal en los estudiantes de ELE. Al analizar y discutir las metáforas en el contexto de la novela, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus propias ideas, interpretaciones y reacciones emocionales al texto. Este enfoque les permite desarrollar habilidades de expresión oral y escrita, así como explorar su propia creatividad y perspectiva artística.

Metáforas en Crónica de una muerte anunciada:

1. El tiempo:

"El tiempo se había detenido en un instante eterno." (Capítulo 1): Esta metáfora describe la sensación de inmovilidad y fatalidad que se apodera del pueblo tras la muerte de Santiago Nasar.

"El reloj de la torre municipal había dado las dos de la tarde cuando Santiago Nasar entró en el pueblo." (Capítulo 1): La insistencia en la hora exacta del crimen crea una atmósfera de precisión y predestinación.

2. La muerte:

"Santiago Nasar llegó con el sol a las nueve de la mañana." (Capítulo 1): La comparación de la llegada de Santiago con la salida del sol sugiere su vitalidad y optimismo, en contraste con la muerte que lo acecha.

"El cuerpo de Santiago Nasar era un racimo de tripas." (Capítulo 5): Esta cruda metáfora describe el estado físico del cadáver tras el brutal ataque, enfatizando la violencia del crimen.

3. La sangre:

"La sangre de Santiago Nasar inundó el patio y la cocina." (Capítulo 5): La imagen de la sangre derramada simboliza la vida que se ha perdido y la violencia que ha invadido el pueblo.

"Las manchas de sangre en la camisa de Santiago Nasar parecían mariposas." (Capítulo 5): Esta metáfora contrasta la brutalidad del crimen con la fragilidad y belleza de las mariposas, creando una imagen inquietante.

4. Los animales:

"Santiago Nasar, con la camisa ensangrentada y la frente sudorosa, parecía un animal acorralado." (Capítulo 5): Esta comparación animaliza a Santiago, mostrando su vulnerabilidad y desesperación ante la muerte inminente.

"Los hermanos Vicario lo persiguieron como perros de presa." (Capítulo 5): La metáfora canina resalta la agresividad y la determinación de los asesinos.

5. Los objetos:

"El cuchillo de los hermanos Vicario era una navaja de matar cerdos." (Capítulo 4): La descripción del arma como una herramienta para sacrificar animales anticipa la violencia que se ejercerá sobre Santiago Nasar.

"La casa de los Vicario era un horno crematorio." (Capítulo 5): Esta metáfora transforma la casa en un lugar de muerte y destrucción, reflejando la atmósfera de violencia y tragedia que la rodea.

6. La naturaleza:

"El cielo estaba plomizo y opaco." (Capítulo 1): La descripción del cielo refleja el estado de ánimo sombrío y la tensión que se palpa en el pueblo.



"El viento amainó y se hizo un silencio absoluto." (Capítulo 5): El silencio repentino intensifica la expectativa y el dramatismo del momento del crimen.

Sin embargo, más allá de todo el descubrimiento de significados que supuso la comprensión de las metáforas explicitadas, una frase de las primeras páginas del libro, fue remarcada por el estudiantado,

Lo vio desde la misma hamaca y en la misma posición en que la encontré postrada por las últimas luces de la vejez, cuando volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria. (p. 14)

Que es una frase bella y evocadora que utiliza diversos recursos literarios para transmitir una sensación de nostalgia y pérdida. Sin embargo, no se trata de una metáfora en el sentido estricto del término, ya que no se establece una relación de analogía entre dos elementos distintos pero que ayudó como disparador a conversaciones con una amplitud lexical y pragmática acorde al nivel de lengua.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en niveles intermedios como el B2, implica no solo el dominio de la gramática y el vocabulario, sino también la comprensión de los matices y la riqueza expresiva del idioma. En este contexto, las metáforas emergen como herramientas didácticas de gran valor, capaces de potenciar el desarrollo de diversas competencias lingüísticas y culturales en los estudiantes.

Las metáforas, presentes de forma omnipresente en el lenguaje cotidiano, constituyen un reflejo de la forma en que los hablantes nativos perciben y conceptualizan el mundo. Al trabajar con metáforas en el aula de ELE B2, los estudiantes no solo amplían su vocabulario y mejoran su comprensión del significado de las palabras, sino que también se adentran en la comprensión de la cultura y la idiosincrasia de los países hispanohablantes.

Beneficios del trabajo con metáforas en el aula de ELE B2:

- **Desarrollo de la competencia léxica:** La exploración de metáforas permite a los estudiantes ampliar su vocabulario, profundizar en la

comprensión del significado de las palabras y enriquecer su expresión oral y escrita.

- **Mejora de la comprensión cultural:** Las metáforas, al ser un reflejo de la cultura, permiten a los estudiantes acceder a una comprensión más profunda de la forma de pensar y sentir de los hablantes nativos.
- **Fomento de la creatividad y el pensamiento crítico:** La creación e interpretación de metáforas estimulan la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes.
- **Motivación y engagement:** El trabajo con metáforas puede ser una experiencia lúdica y motivadora para los estudiantes, lo que puede contribuir a un mayor engagement en el aprendizaje de la lengua.

Estrategias didácticas para el trabajo con metáforas:

- **Análisis de metáforas en textos auténticos:** Seleccionar textos de diferentes géneros (literarios, periodísticos, etc.) que contengan metáforas. Pedir a los estudiantes que identifiquen las metáforas presentes, expliquen su significado y analicen el efecto que producen en el texto.
- **Creación de metáforas:** Pedir a los estudiantes que creen sus propias metáforas para expresar conceptos abstractos o ideas complejas. Brindar a los estudiantes una lista de palabras o conceptos abstractos y pedirles que creen metáforas para cada uno de ellos.
- **Juegos y actividades lúdicas:** Realizar juegos de adivinanzas en los que los estudiantes tengan que identificar la metáfora a partir de una definición o una descripción. Jugar al "Pictionary" con metáforas, donde un estudiante dibuja una metáfora y los demás deben adivinarla. Crear un "muro de metáforas" en el aula, donde los estudiantes puedan escribir y compartir sus propias metáforas.
- **Reflexión sobre la cultura y la cosmovisión:** Analizar cómo las metáforas reflejan la forma en que los hablantes nativos perciben y conceptualizan el mundo. Comparar metáforas de diferentes culturas

para identificar similitudes y diferencias. Fomentar la reflexión sobre la propia cultura y cómo se utilizan las metáforas en ella.

- **Utilización de las metáforas para la expresión oral y escrita:** Pedir a los estudiantes que escriban un texto corto en el que utilicen metáforas para expresar sus ideas y sentimientos. Preparar una presentación oral en la que los estudiantes expongan el significado de una metáfora elegida por ellos. Realizar un debate en el que los estudiantes defiendan diferentes interpretaciones de una misma metáfora.

La incorporación del trabajo con metáforas en las aulas de ELE B2 representa una oportunidad valiosa para enriquecer el proceso de aprendizaje de la lengua. Al fomentar el análisis, la creación y la reflexión sobre las metáforas, los estudiantes pueden desarrollar diversas competencias lingüísticas y culturales, profundizando en la comprensión del idioma y de la cosmovisión de los hablantes nativos. La implementación de estrategias didácticas creativas y motivadoras permitirá a los docentes convertir el trabajo con metáforas en una experiencia significativa y enriquecedora para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Boers, F. **Metaphors and Lexical Semantics:** Analyzing the Meanings of Verbs. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.

Consejo de Europa. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes- MEC, 2002.

García Márquez, G. **Crónica de una muerte anunciada.** 20ª ed. Penguin Random House Grupo Editorial, 2021.

Kövecses, Z. **Metaphor and Culture:** An International Survey. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010.

Hernando Álvarez, M. de la S. Las metáforas conceptuales en el aprendizaje de colocaciones léxicas. **Lenguaje y Textos**, (57), 65–76, 2023.

<https://doi.org/10.4995/lyt.2023.19383>

Lakoff, G., & Johnson, M. **Metaphors We Live By.** University of Chicago Press, 1980.



Masid Blanco, O. La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. **Porta Linguarum**, 27: 155-170, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.53967>

LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS: INDAGAÇÕES DE LICENCIANDOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS/ESPAÑHOL - FCL/ASSIS

Ariadne Beatriz Ávila⁷
Rozana A. Lopes Messias⁸

Resumo

No presente trabalho discorremos sobre narrativas produzidas por participantes bolsistas e voluntários do programa de Residência Pedagógica, subprojeto Letras/Língua Espanhola (ciclo 2020-2021), do curso de Letras, da FCL/Assis. Nesses documentos, os licenciandos expõem suas percepções sobre a questão da oferta de língua espanhola na educação pública paulista de nível básico. Em um cenário no qual buscamos discutir e refletir acerca da trajetória do ensino de língua espanhola no contexto nacional, objetivamos responder ao questionamento: “qual espaço a língua espanhola ocupou e ocupa no contexto paulista de ensino e quais são as percepções dos residentes sobre o lugar que ela ocupará neste mesmo espaço nos próximos anos?” Baseados numa perspectiva da pesquisa qualitativa crítica (Carspecken, 2011 e Martinez, 2012), observamos que os estudantes estabelecem um parâmetro histórico, político e social para explicar a ausência da língua espanhola nas instituições públicas. Da mesma forma, evidenciam o projeto do estado de São Paulo, Centro de Estudos de Línguas (CEL), como um aspecto positivo das políticas educacionais, com vistas à democratização do acesso ao aprendizado dessa língua.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ensino e aprendizagem de língua espanhola. Ensino público paulista.

Resumen

En este trabajo discutimos narrativas producidas por becarios y voluntarios del programa de Residencia Pedagógica, subproyecto Letras/Lengua Española (ciclo 2020-2021), del curso de Letras, en FCL/Assis. En estos documentos, estudiantes de posgrado exponen sus percepciones sobre la cuestión de la oferta de la lengua española en la educación pública de nivel básico en São Paulo. En un escenario en el que buscamos discutir y reflexionar sobre la trayectoria de la enseñanza de la lengua española en el contexto nacional, pretendemos responder a la pregunta: “¿Qué espacio ocupó y sigue ocupando la lengua española en el contexto de enseñanza de São Paulo y cuáles son las percepciones de los residentes sobre el lugar que ocupará en ese mismo espacio en los próximos años?” Desde una perspectiva crítica de investigación cualitativa (Carspecken, 2011 y Martinez, 2012), observamos que los estudiantes establecen un parámetro histórico, político y social para explicar la ausencia de la lengua española en las instituciones públicas. Asimismo, destacan el proyecto del estado de São Paulo, Centro de Estudios de la Lengua (CEL), como un aspecto positivo de las políticas educativas, con miras a democratizar el acceso al aprendizaje de esta lengua.

Palabras clave: Residencia Pedagógica. Enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Educación pública en *São Paulo*.

⁷ FCT Unesp/Presidente Prudente. E-mail: ariadne.avila@unesp.br

⁸ FCL Unesp/Assis. E-mail: rozana.messias@unesp.br



Introdução

No presente trabalho analisamos, a partir da apropriação do percurso exposto por Paraquett (2020), relatos produzidos por participantes bolsistas e voluntários do programa de Residência Pedagógica, subprojeto Letras/Língua Espanhola (ciclo 2020-2022), da FCL/Assis. Em tais produções, efetivadas após os estudantes serem expostos à leitura de textos e discussões que refletem a trajetória do ensino de língua espanhola no contexto nacional, textos teóricos sobre o ensino de espanhol e de documentos que regem a educação do país, os licenciandos expuseram suas percepções sobre a questão da oferta de língua espanhola na educação pública paulista de nível básico.

Buscamos, na análise dos relatos produzidos, responder à indagação “qual espaço a língua espanhola ocupou e ocupa no contexto paulista de ensino e quais são as percepções dos residentes sobre o lugar que ela ocupará neste mesmo espaço nos próximos anos?”. Baseados numa perspectiva da pesquisa qualitativa crítica (Carspecken, 2011 e Martinez Perez, 2012), observamos que os estudantes estabelecem um parâmetro histórico, político e social para explicar a ausência da língua espanhola nas instituições públicas.

Salientamos que o programa Residência Pedagógica faz parte da política nacional de formação de professores, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse programa visa contribuir com atividades teóricas e práticas, supervisionadas por professores de instituições de ensino superior e ensino básico, para o aperfeiçoamento da prática docente de professores em formação inicial.

Neste contexto, entre os anos de 2020 e 2022, no núcleo RP Espanhol da FCL/Assis, foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas no formato remoto, devido à pandemia de Covid-19. As atividades ocorreram via *google meet* e contaram com reuniões de orientação entre coordenadora local, residentes, preceptoras e uma mestrandas, bem como com oficinas de formação inicial e elaboração de planos de aula e sequências didáticas.

Nos atemos, no presente estudo, ao momento em que a segunda oficina, denominada: “Formação inicial de professores de língua espanhola: teorias em debate e prática em ação II”, foi executada. Focalizamos, especificamente, uma unidade que tratava do espaço que a língua espanhola possuía, possui e possuirá no cenário nacional, e posteriormente no ensino público paulista.

Após as leituras dos textos de Leffa (1999) e Paraquett (2020) e dos documentos Brasil (1998; 2018) e Governo do estado de São Paulo (Currículo Paulista e Diretrizes CEL), realizamos um debate e os participantes foram convidados a escrever um pequeno texto em que deveriam responder: “qual espaço a língua espanhola ocupou e ocupa no contexto paulista de ensino e quais são suas percepções sobre o lugar que ela ocupará neste mesmo espaço nos próximos anos?”. Tal questionamento e respostas foram o mote para a escrita deste trabalho.

Tendo esse cenário como parâmetro, os itens que seguem são divididos em três estágios, primeiro, apresentamos o cenário e as questões teóricas que permearam a atividade de produção dos relatos e sua análise. Em seguida, apresentamos traços da metodologia qualitativa crítica que nortearam o trabalho e como os dados foram coletados. Finalmente, apresentamos uma breve análise dos relatos e algumas considerações para encerrar as discussões.

Contextualizando o tema

A oferta de línguas estrangeiras no contexto nacional perpassa por diversos momentos, o professor e pesquisador Vilson J. Leffa realiza um levantamento sobre o ensino de idiomas no Brasil desde o período anterior ao império até 1999, ano em que seu artigo “O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional” é publicado.

Em um breve resumo, o autor destaca que durante os períodos Colonial e Imperial, o ensino de línguas estrangeiras estava limitado principalmente ao estudo do latim, considerado essencial para a educação erudita. Neste período, os idiomas Grego e Latim eram predominantes e o espanhol ainda não possuía espaço no currículo, porém os idiomas Francês, Inglês, Alemão e Italiano começaram a ganhar espaço.

Durante a primeira república (1890-1931), com a Reforma de Fernando Lobo, em 1892, o Grego deixou de fazer parte do currículo e houve um aumento gradual na oferta de línguas estrangeiras, incluindo o Inglês e o Alemão (o estudante podia optar entre uma das duas) e ainda escolher estudar Italiano, como língua opcional. Tal acontecimento refletia a influência de imigrantes dessas nacionalidades que viviam no Brasil. Com a reforma de 1931, é dada ênfase no ensino de línguas modernas e é diminuída a carga horária de ensino de Latim. Em ambas as reformas, a língua espanhola não faz parte do currículo.

Após a reforma de 1931, Ávila (2022, p. 43) sintetiza as características e o espaço que a língua espanhola ocupa, em cada momento.

Quadro III: Após a reforma de 1931.

APÓS A REFORMA DE 1931		
MOMENTO	CARACTERÍSTICA	ESPAÑHOL
Reforma Capanema (1942)	Não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, se mantém o ensino de Latim, Francês, Inglês e Espanhol.	O Espanhol passa a ser obrigatório e a ter 2 horas no currículo.
LDB 1961 (1961)	O ensino de línguas estrangeiras, é ainda mais reduzido, com apenas a oferta de Francês, Inglês e Espanhol	O Espanhol passa a ter 2 horas no currículo.
LDB 1971 (1971)	“Redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira”. (LEFFA, 2008, p. 14). Desta forma, se	O Espanhol passa a ter 9 horas no currículo.

		mantém apenas o ensino dos idiomas Inglês ou Espanhol.	
LDB (1996)	1996	“O Inciso IV, do Art. 24, corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.” (LEFFA, 2008, p. 16) Neste contexto, se mantém o ensino de Francês e/ou Inglês.	O Espanhol não é mais ofertado no currículo.

Fonte: Adaptado de Leffa (2008).

Em um salto temporal, mesmo após a publicação da LDB 9.394/96 e os PCNs em 1998, poucas transformações ocorreram. Apesar da abertura para a oferta de outras línguas, de acordo com as potencialidades regionais, a língua que imperou nos currículos escolares foi a língua inglesa.

Observando, especificamente, a oferta de Língua Espanhola, entre os anos de 2005 e 2021, segundo Rodrigues (2010),

[...] no caso específico da língua espanhola, sua primeira tentativa de inclusão nos currículos escolares por meio do decreto de 1942 não obteve êxito, como afirmamos neste artigo e como se pode constatar com a aprovação da Lei No 11.161, que se constitui em mais uma tentativa de fazer prosperar seu ensino no contexto do século em que vivemos. Certamente, “gestos firmes e legítimos” e, sobretudo, “trabalho sério” são as formas de colaboração para o sucesso desse processo que se esperam das instâncias políticas, mas também de pesquisadores e professores de espanhol, em todos os níveis de ensino (2010, p. 24).

Ou seja, até o ano de 2010, mesmo com propostas governamentais de inserção do espanhol como língua estrangeira (ELE), todas as tentativas tiveram pouco ou nenhum sucesso. É nesse sentido que ressaltamos a importância de publicações e discussões sobre espaços de ensino de ELE - como o que acontece em programas de iniciação à docência (Pibid e Residência Pedagógica).

Em 2020, dez anos após a publicação de Rodrigues (2010), a professora Marcia Paraquett (2020), em seu texto “As quatro ondas do hispanismo no Brasil”, refez o caminho sobre o espaço que a língua espanhola ocupou e ocupa no contexto nacional e dividiu as fases da oferta da língua espanhola no território brasileiro, em que define,



a primeira onda começaria com Antenor Nascente e terminaria no fim das Licenciaturas em Letras Neolatinas; a segunda onda iniciaria com as Licenciaturas Duplas (Português-Espanhol) e terminaria com a fundação das APE; a terceira onda começaria com a fundação da ABH, seguindo até a revogação da Lei 11.161/2005; e a quarta onda iniciaria com a criação do movimento #FicaEspanhol (2020, p. 11).

Em síntese, Paraquett (2020), a partir de sua vivência e contato com outros professores e pesquisadores de língua espanhola, apresenta os passos que o espanhol deu ao longo dos anos. A primeira onda ficou caracterizada pela valorização dos profissionais que ensinam língua espanhola formados no Brasil, mas que tiveram contato com a língua fora do país.

A segunda onda é caracterizada por professores que não foram para fora do país começarem a ter espaço nas instituições de ensino e ainda fundarem as Associações de Ensino de Espanhol em diversos estados do Brasil. A terceira onda, é definida pelo ganho e pela perda de espaço; ganho pelas Associações de Professores de Espanhol e pela Associação Brasileira de Hispanismo estarem consolidadas, e perda devido a revogação da Lei 11.161/2005, após o golpe em 2017.

Por fim, a quarta onda é caracterizada pela retomada da luta pela garantia da língua espanhola nas instituições públicas de ensino básico, a partir da criação presencial e *online* do movimento #FicaEspanhol, em grande parte do território brasileiro.

Fica evidente, a partir do que discorre a autora, que a oferta de línguas estrangeiras, seja no ensino básico ou ensino superior, reflete as demandas econômicas e políticas do país e, também, as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. É a partir desse contexto que buscamos observar as reflexões dos residentes de língua espanhola, integrantes do programa de RP, a fim de discorrer sobre seus relatos.

Metodologia e método

Baseados numa perspectiva da pesquisa qualitativa crítica, observamos que os estudantes estabelecem um parâmetro histórico, político e social para explicar a ausência da língua espanhola nas instituições públicas. Justificamos o enfoque



qualitativo crítico tendo em vista o que apregoam Carspecken (2011) e Martinez Perez (2012).

Para Martinez Perez, (2012, p. 131), a perspectiva qualitativa “busca a compreensão das situações educacionais em determinados contextos sócio-históricos, e visa favorecer mudanças orientadas à emancipação dos sujeitos envolvidos”. A metodologia qualitativa crítica, além de buscar a compreensão aprofundada do processo investigado e dos próprios mecanismos investigativos,

procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. (Martinez Perez, 2012, p.131).

Ainda, no tocante à uma metodologia que busque a transformação social, Carspecken (2011, p. 398) apregoa que “a pesquisa qualitativa crítica é informada por uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social”.

Tendo como esteio tais ideias e ancoradas na perspectiva de que “a pesquisa educacional não se reduz a falar do objeto de estudo nem aos métodos ou técnicas utilizadas, mas também das ações e da compreensão das ações dos sujeitos envolvidos no processo educacional” (Martinez Perez, 2012, p. 141), desenvolvemos o presente estudo, tendo como cenário o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Língua Espanhola.

Conforme relatamos, enfocamos, neste estudo, produções concretizadas entre os anos de 2020 e 2022, por meio de reuniões de formação *online*, propostas didáticas e reflexões orais e escritas solicitadas aos licenciandos residentes. Dentre elas, destacamos as reflexões geradas após o questionamento sobre as percepções sobre a oferta de língua espanhola na educação pública paulista de nível básico. Para realizar apresentar as narrativas e análises, utilizamos as respostas dadas em um formulário *online*⁹.

⁹ Para maior aprofundamento nas respostas e para ter acesso às outras questões debatidas durante o Programa de Residência Pedagógica, a dissertação de Ávila (2022) pode ser consultada.



Neste contexto, trabalhamos com 19 residentes, sendo eles bolsistas e voluntários, licenciandos do curso de Letras. Esses 19 residentes estavam divididos em: 13 residentes licenciandos de língua espanhola, 02 licenciandos de língua inglesa, 02 licenciandos de língua francesa, 01 licenciando de língua japonesa e 01 licenciando de língua italiana. Ressaltamos que todos os licenciandos de Língua espanhola eram bolsistas, abrimos a possibilidade para estudantes de outras línguas no intuito de ampliar as possibilidades de inserção de línguas estrangeiras nas escolas públicas, além de completar o número de bolsistas obrigatórios por núcleo.

As considerações expostas pelos estudantes surgiram a partir da leitura de textos teóricos sobre o ensino de espanhol, como Leffa (1999) e Paraquett (2020) e discussões que refletem a trajetória do ensino de língua espanhola no contexto nacional. Da mesma forma, foram amparadas pela discussão acerca de documentos que regem a educação do país: o PCN (1998), a BNCC (2018), o Currículo Paulista (2020) e as Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (2020).

Análise dos relatos

Para concretizar o presente estudo, buscamos analisar trechos das narrativas produzidas pelos estudantes cuja construção foi orientada tendo como base o olhar e vivência de cada um para com a língua espanhola, assim como elaborado por Paraquett (2020). Tal autora, inicia seu texto “As quatro ondas do hispanismo no Brasil” falando de si mesma, explicitando referir-se “às quatro ondas do hispanismo no Brasil a partir de meu olhar e, para tal, precisei sentar e olhar para trás, buscando compreender os passos que dei” (Paraquett, 2020, p. 14), sem que tal exposição “seja a representação do coletivo, já que haverá muitas maneiras de contar essa mesma história” (p. 12).

Tendo como esteio os debates deflagrados pelos textos chave, cada um dos estudantes foi convidado a responder um formulário *online* com reflexões e posicionamentos acerca do que pensam sobre qual espaço a língua espanhola ocupou e ocupa no contexto paulista de ensino e quais as suas projeções sobre o

lugar que ela ocupará neste mesmo espaço nos próximos anos. Ilustramos, nos quadros I, II e III, três excertos escolhidos para análise devido à proximidade que estabeleceram com os conteúdos debatidos durante a oficina.

No primeiro excerto, o estudante aborda as propostas de inclusão do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a presença do ELE no cotidiano do contexto nacional, a partir de obras artísticas como músicas, filmes, séries, entre outros e, conseqüentemente, por meio delas, a expansão da busca e do acesso à língua espanhola.

Excerto 1

Mesmo que aos passos lentos, **o espanhol tem exercitado discussões e tentativas de implementação para sua eficácia dentro da escola.** Devido aos fatores comerciais de relações entre as nações, **o Brasil avançou (reforço, mesmo que aos passos lentos) no sentido da valorização da língua espanhola.** Isso deve-se, também, aos **processos culturais que cada vez mais têm alçado voo para fora dos países.** Nessa perspectiva, **nota-se um avanço em relação às produções de cunho espanhol (e latinas) como músicas, filmes, seriados, monólogos, textos literários e materiais adaptados para o ensino do espanhol como LE.** Também percebo o aumento na procura na escola em que trabalho, que possui o Centro de Línguas e como os alunos estão buscando mais aprender uma língua estrangeira. **Assim, acredito que esse movimento de expansão linguística e reflexões das culturas vão, em breve, permitir um espaço maior dentro das salas de aulas para esse tipo de aprendizado.**

Estudante 1.

Observamos que a narrativa apresentada pelo Estudante 1 vai ao encontro do que apresenta Paraquett (2020) sobre a chegada da língua espanhola ao espaço educacional, bem como sobre o crescente interesse pelo estudo da língua, ou seja, da passagem da 2ª para a 3ª onda do hispanismo no Brasil. Como menciona Paraquett (2020), “a segunda onda se ocupou de garantir o espanhol nas escolas” (p. 21) e que na terceira onda (2010-2020) é perceptível que existe uma preocupação em apresentar conteúdos, a partir da produção de materiais didáticos que se abrem aos

[...] estudos de linguagem, à linguística aplicada e às políticas linguísticas, além de começar a circular, ainda que timidamente, pelo Brasil afora. No entanto, é preciso registrar que não há queda na produção de pesquisas em estudos literários, o que é muito positivo, porque o projeto sempre foi a pluralidade de ideias, de ações, de perspectivas, de lugares, e não a exclusão ou a superposição de uns sobre outros (Paraquett, 2020, p. 25).

Desta forma, concluímos que o estudante 1 entende que o espanhol tem ganhado espaço graças às produções culturais e que sua tendência é ocupar cada vez mais espaços de ensino.

Na sequência, no excerto 2, o estudante 2 realiza observações sobre os motivos para o desprestígio do ensino e aprendizagem de língua espanhola, problematiza o desejo de um ensino e aprendizagem de ELE que se aproxime dos modos de falar de alguém que tenha o espanhol como língua materna, além de enfatizar a função e a importância dos professores na luta para a garantia do espanhol nos sistemas de ensino. Aponta, também, o espaço que a língua espanhola tem ganhado no cenário artístico brasileiro e como esse espaço movimenta a cultura, a economia e a política. Por fim, termina expondo sua dificuldade em visualizar o espaço que o Espanhol como Língua Estrangeira ocupará nos sistemas de ensino.

Excerto 2

[...] O espanhol, conforme aborda o texto, desde sua inserção **no contexto brasileiro, não era visto com o mesmo prestígio da língua inglesa**. Percebi que houve por parte da autora e dos demais autores citados uma profunda comoção e preocupação no que diz respeito ao espanhol no país, comoção esta, que resultou em uma grande mobilização em busca de autonomia do Brasil em relação ao ensino do espanhol no âmbito não só acadêmico e na pós-graduação, mas alcançando também a escola. Me chamou atenção o fato de que, alguns profissionais - da primeira onda- que gostariam de se especializar na língua espanhola, deveriam buscar seus **aperfeiçoamentos fora do país, este fato me remeteu a insistente hegemonia do inglês em relação às outras línguas, neste caso o espanhol**. [...], há uma **noção difundida até os dias atuais de que um bom profissional deve falar - e ensinar seus alunos a falarem- de modo mais parecido possível com um nativo, acredito que esta noção desumaniza, mecaniza e eurocentriza o ensino de língua, já que ela é difundida até os dias atuais**. Atentando a cada uma das quatro ondas do hispanismo, percebi que a **língua espanhola ocupou, principalmente, com a ajuda dos professores, um espaço de destaque na história do ensino de espanhol e da nacionalização do mesmo**. Considerando, assim como a autora, que uma **língua estrangeira não deve ser tida como produto comercial ou científico, acredito que esta visão ainda persiste atualmente**. Com o avanço das tecnologias e, conseqüentemente, com o atual encurtamento das fronteiras da nossa cultura por meio das mídias, **o espanhol vem sendo um pouco mais concretizado e ganhando mais espaço, porém não exclusivamente por fatores culturais, mas também relacionados à política e a economia**. Entretanto, não me parece o suficiente para uma efetivação do idioma no país ou para que esta ocupe um lugar tão prestigiado e procurado quanto o inglês. Dentro de minhas percepções, **julgo difícil estabelecer de modo preciso as minhas perspectivas futuras do rumo do espanhol no Brasil, ainda existem alguns aspectos da visão do ensino de língua espanhola que precisam ser revistos, como por exemplo, a ideia de espanhol como uma língua fácil, pois em alguns pontos se**

relaciona com a língua portuguesa.

Estudante 2

Podemos observar que o Estudante 2 apresenta, a partir de sua interpretação, as percepções que têm sobre a língua espanhola transitando entre as 4 ondas. Ou seja, demonstra que existe uma ideia equivocada sobre a formação, fluência e processo de ensino de língua estrangeira por aqueles que não tem licenciatura “há uma noção difundida até os dias atuais de que um bom profissional deve falar - e ensinar seus alunos a falarem - de modo mais parecido possível com um nativo, acredito que esta noção desumaniza, mecaniza e eurocentriza o ensino de língua [...]” (Excerto 2, Estudante 2), essa passagem concorda com o que Paraquett (2020) discorre acerca a primeira onda, na qual

[...] a formação específica em línguas estrangeiras recebida pelo(a)s estudantes na licenciatura em Neolatinas era bastante frágil, levando o(a)s egresso(a)s a buscarem por aprimoramento em países onde se falavam as línguas estrangeiras. Penso que os exemplos citados caracterizam o que estou chamando de primeira onda do hispanismo no Brasil, ou seja, um momento que se definiu muito mais pelo aprimoramento pessoal do que institucional, no que se refere à habilitação na língua estrangeira (p. 15).

Confirmando sua fala, Paraquett (2020), complementa que,

Emilia Navarro tinha um perfil bem próprio à primeira onda, pois nasceu na Espanha, de onde saiu com a família devido à ditadura de Franco, chegando ao Rio de Janeiro no princípio dos anos quarenta. É curioso observar que, “apesar de ser graduada em Química, o Padre Alonso, então Reitor das Faculdades Católicas (atual PUC-Rio), convidou-a para assumir a cadeira de Espanhol no Departamento de Letras Neolatinas” (p. 16).

Posteriormente, em sua reflexão sobre as leituras e os debates, aborda o importante papel dos professores na criação das associações e movimentos de inclusão e conquista de espaço da língua espanhola no sistema de ensino, assim como a autora relata na segunda onda. Ainda em concordância com a autora, o estudante aborda sobre o espaço consolidado, assim como na terceira onda e conclui demonstrando, diferente da autora, pouca visão sobre o futuro para o ensino de língua espanhola no contexto nacional.



Por fim, no excerto 3, o estudante 3 discorre sobre a frequente exclusão da língua espanhola nos sistemas de ensino, também sobre o papel dos professores na luta para a inclusão do Espanhol como Língua Estrangeira nos sistemas de ensino (movimento #FicaEspanhol) e justifica a exclusão da língua devido a questões políticas brasileiras.

Excerto 3

Dentro da percepção das quatro ondas do hispanismo e analisando os currículos mais recentes, **a língua espanhola se encontra atualmente excluída do ensino regular público, sendo restrita ao espaço dos centros de línguas no estado paulista.** Apesar de isso ser algo do contexto de São Paulo, no que diz respeito ao nível nacional muito se mantém sobre a não presença do espanhol no ensino, o que resulta em diversos **movimentos por parte dos profissionais da área na tentativa de reivindicar o direito da oferta dessa língua (como por exemplo, o movimento Fica Espanhol).** É importante pensar que a **ausência do espanhol nas escolas é influenciada pelas políticas e ideologias vigentes, uma vez que a baixa participação do Brasil no MERCOSUL resultou em uma redução nas políticas que antes asseguravam o espanhol na escola.** Minha percepção é que enquanto a língua for reduzida a uma ação com enfoque nas interações econômicas (língua como meio de ascensão e de conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho), em que se descarta completamente seu valor e aspecto social e cultural - e nesse ponto já me refiro a um ensino intercultural como caminho para evitar essa visão limitadora - a aprendizagem nunca vai levar a uma consciência de alteridade, autonomia crítica e compreensão do outro.

Estudante 3

O Estudante 3 retrata aspectos trazidos nos documentos estudados, como a ausência do idioma no Currículo Paulista (2020) e BNCC (2018), que preveem apenas o ensino de língua inglesa e a sua presença nos Centros de Estudos de Línguas. Dessa forma, o relato possui semelhança com o texto da pesquisadora Paraquett (2020) em dois momentos: o primeiro quando aponta para a valorização da língua inglesa.

Essa mudança é afetada, ao mesmo tempo, pelo cenário político e econômico das sociedades ocidentais hegemônicas, que passa a valorizar o inglês, levando o espanhol a perder espaço no mercado de trabalho e nas relações internacionais. Para o francês as mudanças ainda são pequenas naquele momento, já que continuava sendo visto como uma língua de prestígio estético e cultural (p. 15).

E, em um segundo momento, quando o Estudante 3 reflete sobre o movimento #FicaEspanhol, que segundo Paraquett (2020) está incluído na quarta onda.

Portanto, além das redes sociais que possibilitam uma interação mais ampla e mais dinâmica, a quarta onda do hispanismo está sendo definida pelos interesses da escola, o que inclui profissionais da educação básica ou da universidade, desde que estejam atento(a)s à formação de professor(a)s. [...] Ademais, a quarta onda também se caracteriza pela pluralidade de lugares de fala, já que há profissionais e pesquisadore(a)s de diferentes procedências geopolítica, de gênero, de sexo, de etnia, de credo, de idade, ainda que predominem jovens. Dessa forma, a quarta onda está se constituindo num coletivo muito plural que vai fazer o espanhol ficar, não porque seja nossa área específica de trabalho, mas porque é a língua nacional majoritária da América Latina. Assim como eu, quero crer que essa juventude sabe que, mais do que nunca, precisamos gritar igual ao poeta: *Soy loco por ti, América* (2020, p. 26-27).

Além das questões exploradas no presente trabalho, outras se nos apresentam nas entrelinhas dos escritos dos estudantes. O que se pode observar em seus posicionamentos críticos acerca do ensino de línguas estrangeiras para além das questões econômicas e na importância de que o ensino tenha um viés intercultural, por exemplo.

Considerações finais

Neste trabalho, tendo como esteio a narrativa de Márcia Paraquett (2020), observamos os relatos de estudantes/residentes do Programa Residência Pedagógica, núcleo de Língua Espanhola.

Em suas reflexões pautadas na leitura dos textos sugeridos, nas discussões efetuadas em grupos e na pouca experiência que possuem, uma vez que se encontram em processo de formação inicial, observamos que suas percepções demonstram compreensão e engajamento com os textos estudados e as discussões efetuadas. Da mesma forma, coadunam com a situação atual da língua espanhola (em 2024), um momento de luta, fortalecimento do movimento #FicaEspanhol e das propostas de leis com vistas à inserção do ensino de espanhol no contexto público de ensino, não só no estado de São Paulo, como em diversos estados do Brasil.



Concluimos, então, que os excertos das narrativas demonstram que os estudantes estabelecem um parâmetro histórico, político e social para explicar a ausência do ensino da língua espanhola nas instituições públicas e para considerar que os professores devem atuar como atores ativos na luta para a inclusão da língua espanhola nos espaços de ensino. Da mesma forma, atribuem a supervalorização da língua inglesa como um dos fatores que dificulta a inclusão da língua espanhola no currículo paulista – e em documentos nacionais (como a BNCC).

Referências bibliográficas

Ávila, Ariadne Beatriz. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Presidente Prudente. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 07 de maio de 2024.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: Semtec, 1998.

Carspecken, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, 36 (2). 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20698>. Acesso em 07 de maio de 2024.

Leffa, Vilson Jose. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Apliesp**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

Martínez Perez, Leonardo Fábio. A pesquisa qualitativa crítica. **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 138152, 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/bd67t/pdf/martinez-9788539303540.pdf>. Acesso em? 07 de maio de 2024.

Paraquett, Márcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. Revista Abehache, n. 17, 2020. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>. Acesso em: 07 maio de 2024.

Volume 5 - 2º semestre de 2024

APEESP - 40 anos
Dossiê Comemorativo



Associação de Professores de
Espanhol do Estado de São Paulo

Rodrigues, Fernanda dos Santos Castelano. **Leis e línguas**: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. Espanhol: Ensino Médio. Brasília, 2010.

A MEDIAÇÃO (INTER) CULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL EM PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Lucila Carneiro Guadalupe¹⁰

Resumo:

Ao propor um ensino de línguas que priorize o diálogo entre culturas, considerando elementos que contemplem a variedade cultural hispano-americana, bem como a peninsular, e promova uma interculturalidade com a cultura brasileira, apresentaremos uma proposta metodológica com práticas realizadas em sala de aula ancoradas em uma perspectiva de ensino Intercultural. O processo de ensino/aprendizagem é realmente entendido como intercultural, atentando para as práticas sociais em diferentes culturas, ou estamos apenas apresentando novos conceitos de maneira acessória, sem mudar o foco do processo educacional? Em nosso trabalho, partimos do princípio de que se ensina e aprende-se a língua no diálogo com outras culturas, assumindo que elas estão intrinsecamente interligadas. Segundo a perspectiva dos estudos enunciativos (Bakhtin 1979/2010), a linguagem ocorre a partir dos processos interativos realizados em nossas práticas sociais, caracterizados pela sua dinamicidade e múltiplas possibilidades. Como professores de línguas, entendemos a urgência de trazermos a questão da cultura para o contexto das investigações e discussões acadêmicas, visto que existe uma visão reducionista quando se abordam os aspectos culturais em sala de aula de línguas estrangeiras, muitas vezes, enfocando somente costumes e estereótipos e, principalmente, sem estabelecer uma interface com a cultura do aprendiz.

Palavras-chave: Língua Espanhola, Interculturalidade, Ensino-Aprendizagem.

Resumen:

Al proponer una enseñanza de lenguas que priorice el diálogo entre culturas, considerando elementos que aborden la diversidad cultural hispanoamericana, así como la peninsular, y que promueva una interculturalidad con la cultura brasileña, presentamos una propuesta metodológica con prácticas realizadas en el aula, ancladas en una perspectiva de enseñanza intercultural. ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende realmente como intercultural, prestando atención a las prácticas sociales en diferentes culturas, o estamos solo presentando nuevos conceptos de manera accesoria, sin cambiar el enfoque del proceso educativo? En nuestro trabajo, partimos del principio de que se enseña y aprende la lengua en diálogo con otras culturas, asumiendo que están intrínsecamente interconectadas. Según la perspectiva de los estudios enunciativos (Bakhtin, 1979/2010), el lenguaje se constituye a partir de los procesos interactivos realizados en nuestras prácticas sociales, caracterizados por su dinamismo y las múltiples posibilidades que ofrece. Como profesores de lenguas, entendemos la urgencia de incorporar la cuestión cultural en el contexto de las investigaciones y discusiones académicas, ya que persiste una visión reduccionista al abordar los aspectos culturales en el aula de lenguas extranjeras, enfocándose a menudo solo en costumbres y estereotipos, y, principalmente, sin establecer una interfaz con la cultura del aprendiz.

Palabras clave: Lengua española, Interculturalidad, Enseñanza-aprendizaje.

¹⁰ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: luguadalupe@yahoo.com.br

Segundo a perspectiva dos estudos enunciativos (Bakhtin, 1979/2010), a linguagem ocorre a partir dos processos interativos realizados em nossas práticas sociais, caracterizados pela sua dinamicidade e múltiplas possibilidades.

A cultura se manifesta no nosso cotidiano, nas relações entre as pessoas, ou seja, faz parte da vida social. Não se pode negar o fato de que convivemos com diferentes culturas e adquirimos marcas culturais diversas ao longo dos tempos, e essas se refletem diretamente em nossas práticas sociais.

Estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos na área de ensino/aprendizagem de línguas com a intenção de discutir a importância das questões culturais e da interculturalidade na aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Essa questão está relacionada ao fato de que “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (Mendes, 2012, p.357).

Para Cuche (2002), a cultura existe pela possibilidade de ação interativa entre os indivíduos e, não sendo imutável, se constrói nas relações dos grupos entre si. Além disso, não se pode definir se uma pessoa faz parte, especificamente, desta ou daquela cultura. Na verdade, um indivíduo apresenta diversas marcas culturais e age de diferentes formas, nas múltiplas esferas sociais. Como afirma Cuche (2002), “as relações culturais devem então ser estudadas no interior dos diferentes quadros de relações sociais que podem favorecer relações de integração, de competição, de conflito etc.” (Cuche, 2002, p. 125). Não é possível separar a cultura das relações sociais. “Na realidade, o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação e subordinação uns com os outros” (Cuche, 2002, p. 215).

Por serem múltiplas, língua e cultura estão em contínuo processo de transformação. Somos membros de uma comunidade que se renova a todo instante, vivemos cercados por constantes mudanças: “As culturas, assim como as identidades, não são estáticas e fixas, não formam um todo fechado e sem fissuras, são dinâmicas, se recriam e se reinterpretem constantemente e estão abertas a outras culturas e grupos” (Aguilera Reija *et al*, 2009, p. 15).

Para Aguilera Reija *et al* (2009) as principais características da cultura são: cultura é aprendizagem – a cultura se aprende e se transmite; a cultura dá sentido à realidade – todas as pessoas buscam dar sentido ao que fazem, a cultura nos traz formas de pensar e de interpretar a realidade; a cultura é transmitida mediante símbolos – para se conhecer uma cultura é importante saber a sua forma de transmiti-la, sua linguagem; a cultura é um todo integrado – para compreender qualquer elemento de uma cultura devemos situá-lo em seu contexto; a cultura é compartilhada diferencialmente – dentro de cada cultura existem diferenças, as pessoas que constituem uma cultura não a vivem de uma mesma maneira; a cultura é um dispositivo de adaptação – as culturas não são estáticas, mudam e se enriquecem com as mudanças, resultado de um processo de adaptação diante de novas situações.

Em todas essas definições apresentadas percebemos a aproximação à nossa visão a respeito da concepção de cultura, uma vez que acreditamos que se aprende e se transmite cultura através dos processos sociais que vivemos em nosso cotidiano, de forma dinâmica, com suas semelhanças e diferenças. A cultura passa por mudanças de acordo com os contextos que lhe conferem sentido.

A partir do momento em que se respeitam e se valorizam outras culturas, aprendemos mais sobre as nossas próprias marcas culturais. Como membros participativos de uma sociedade, necessitamos conviver com diferentes formas de pensar e agir, vislumbrando sempre que estamos inseridos em um mesmo sistema, composto de inúmeros fenômenos históricos, sociais e culturais e, desse modo, nossas relações com o outro criam o terreno para nossa vida social e diária.

Repensando o conceito de cultura como prática social e sua intrínseca relação com as questões que envolvem os campos da linguagem (Bakhtin, 1979/2010), percebemos, então, que a perspectiva enunciativa é de grande relevância para nosso estudo, uma vez que pensamos a linguagem como fenômeno social e cultural, contribuindo, sobremaneira, para novas reflexões e posicionamentos diante da necessidade dos estudos interculturais, em especial, para as investigações que permeiam o ensino de línguas estrangeiras.



Em nosso trabalho, partimos do princípio de que se ensina e aprende-se a língua no diálogo com outras culturas, assumindo que elas estão intrinsecamente interligadas. Como professores de línguas, entendemos a urgência de trazermos a questão da cultura para o contexto das investigações e discussões acadêmicas, visto que existe uma visão reducionista quando se abordam os aspectos culturais em sala de aula de línguas estrangeiras, muitas vezes, enfocando somente costumes e estereótipos e, principalmente, sem estabelecer uma interface com a cultura do aprendiz.

De forma geral, os livros didáticos, a mídia e o ensino dão conta da pluralidade de memórias e identidades latino-americanas? Por que alguns discursos apresentam a América Latina e os povos latino-americanos como negativos? Que discursos sobre a América Latina circulam nesses meios com fluidez? Que vozes são apagadas? Que culturas são privilegiadas e porque isso se dá? Que vozes são silenciadas por quem e por quê? A sala de aula de espanhol realmente contempla a diversidade cultural, discursiva e linguística?" (Lessa, 2013, p.26)

Lessa (2013) afirma que as identidades culturais se constroem nas interações discursivas entre os atores sociais. Esse pensamento nos remete, novamente aos estudos bakhtinianos – a linguagem apresenta um caráter eminentemente interativo, e essa interação diz respeito a relações entre sujeitos histórica, social e ideologicamente constituídos. Portanto, “a língua é um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder [...] suas identidades incidem na interação, em tensão com outras identidades” (Lessa, 2013, p. 18).

Prioriza-se, desse modo, a compreensão da(s) cultura(s) como prática social, tendo por eixo condutor uma perspectiva intercultural de ensino, que sob diferentes recortes temáticos, adota uma abordagem marcada pela valorização das múltiplas identidades, da aceitação do outro e do respeito às diferenças e, como afirma Lessa (2013), a língua é um lugar de exercício do poder, marcado por ideologias que se constitui no discurso assim como as práticas sociais.

É importante estarmos atentos para compreendermos as múltiplas questões que envolvem a interculturalidade, buscando a integração entre as culturas. Somente reconhecer a diversidade não é o suficiente, é necessário promover o diálogo entre

as diferenças. Em muitos casos o que ocorre é um acirramento das identidades e uma demarcação ainda maior de limites.

É como se a sociedade se dividisse através de uma fronteira estabelecida entre “nós” e “eles”, implicando, portanto, incluir e excluir. Estabelece-se uma diferenciação entre o eu e o outro, para, assim, demarcar uma identidade constituída de maneira hierárquica, a partir da relação de poder e vista como uma separação. É preciso considerar que as culturas “constroem-se e reconstroem-se na dinâmica entre identidade e diferença, proximidade e distanciamento, abertura e fechamento” (Mendes, 2012, p.362).

Ao pensar sobre o tema da interculturalidade e suas implicações, mais especificamente em relação à educação intercultural, Mendes (2012) enfatiza que:

A perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, tem feito parte das agendas de professores e de pesquisadores de diferentes países [...] não podemos compreender a cultura como entidade estática, ‘uma lata de conservas’, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e se hibridizam a todo o tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. (Mendes, 2012, p.359)

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e, dentro desse contexto, todas as culturas precisam ser respeitadas, não devendo existir, portanto, uma maior valorização desta ou daquela cultura. Apesar dos costumes, comportamentos, hábitos ou atitudes de uma cultura não serem, necessariamente, os mesmos em outras, isso não torna uma melhor ou pior em relação à outra.

Devemos repensar a linguagem considerando a concepção de língua/linguagem adotada dentro de uma perspectiva de ensino intercultural, levando-se em conta os contextos de ocorrência, tendo em vista questões como raça, gênero e outras relações de poder, que trata o indivíduo em seus múltiplos discursos. Concordamos com Mendes (2011) no sentido de que:

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar. (Mendes, 2011, p.143)

Nesse sentido, quando pensamos o ensino/aprendizagem de línguas e a relação entre línguas/culturas, necessitamos de posicionamentos didático-pedagógicos que nos proporcionem as diretrizes de como trabalhar a dimensão cultural em nossas aulas. A língua estrangeira proporciona um espaço de construção do conhecimento e interpretação da realidade por meio do discurso e não simplesmente pela decodificação de um signo linguístico. É fundamental que os professores tenham atenção ao se referir à cultura ou ao ensino da língua-cultura-alvo, pensando a perspectiva a ser adotada, falar de uma cultura ou de culturas. Como professores de línguas, estamos a todo o tempo nos defrontando com múltiplas identidades e diferentes comportamentos, tanto no âmbito social como no que envolve as questões culturais, portanto:

ao assumirmos uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, devemos ter em conta que esta deve ser sempre uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo. Por esse motivo, uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação - que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou “entrecultural”. (Mendes, 2007, p. 119)

Percebemos a mescla cultural que envolve as salas de aula de línguas estrangeiras e, dessa forma, é importante que haja uma valorização dessas misturas e um aproveitamento desse hibridismo cultural que nos cerca. O trabalho com textos de diferentes gêneros no ensino/aprendizagem de línguas pode auxiliar na formação dos alunos e em sua construção crítica da língua como cultura, bem como na construção de identidades destes, considerando a quebra de estereótipos e o aprofundamento na percepção cultural do outro.

Segundo Mendes (2011), a questão não é trabalhar o cultural como um conjunto de conteúdos que ao lado do gramatical retratam a totalidade de uma língua. “Aprender uma língua [...] seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar *socialmente*.” (Mendes, 2011, p.143).

Paraquett (2011) destaca a relevância do papel do professor em despertar em seus alunos o reconhecimento das múltiplas identidades e reforçar a importância da



convivência com as diferenças, ressaltando sempre a necessidade de entender que a língua, com suas inúmeras variedades, é a forma que o falante tem para expressar-se, portanto:

cabe ao professor provocar em seus alunos o desejo do novo conhecimento e, conseqüentemente, da mudança. Afinal, entendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contribuir para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas identidades; e para a convivência com as diferenças sociais e culturais que nos constituem. (Paraquett, 2011, p. 68)

Assim como Paraquett (2007, 2011, 2012) entende que a língua estrangeira pode contribuir para a formação de nossa identidade cultural, considerando que “a sala de aula é o espaço de interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do autoconhecimento e, por isso mesmo, da transformação social” (Paraquett, 2007, p. 67), também Mendes (2012) nos alerta que, para agir de modo intercultural e promover práticas didático-pedagógicas que envolvam de fato a interculturalidade, são necessárias mudanças de comportamento, adotando uma nova postura nos processos de ensino-aprendizagem que busque a construção de diálogos interculturais, sobretudo em relação ao contexto brasileiro e hispano-americano.

Ao retomarmos a perspectiva discursiva, partindo do pressuposto de que os gêneros do discurso estão diretamente relacionados às questões sociais e culturais, reiteramos que a utilização dos gêneros pode proporcionar variadas produções de sentido dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas com foco em uma educação intercultural. Como os gêneros podem se constituir por múltiplas linguagens, consideramos relevante apresentar um breve panorama das possíveis contribuições referentes à linguagem verbal / não-verbal para as diversas construções de sentido.

Pensando a função pedagógica atribuída à imagem e atentos às questões sociais e culturais e, ainda, aos estereótipos estabelecidos dentro da sociedade, ressaltamos que, nas aulas de língua, é possível construir e/ou desconstruir sentidos a partir da utilização de variadas linguagens verbais e não-verbais. Através das múltiplas linguagens, a imagem pode apresentar diferentes temas/assuntos, em toda sua complexidade, aproximando a realidade vivida pelo aluno, não só de outras culturas, mas também da sua própria.



Quando devidamente utilizada, a imagem viabiliza o conhecimento e instiga a descoberta do “outro”. No entanto, isso só é possível se esta é empregada de forma adequada, respeitando o conhecimento prévio e o interesse dos alunos. Por essa razão, é importante que os aspectos pedagógicos sejam considerados. Ou seja, as preocupações com as ilustrações devem ir além dos conteúdos significativos das imagens. Embora estes sejam de extrema relevância, é necessário também considerar se o posicionamento destas na página é importante para compreensão do todo, se as relações entre a linguagem verbal e não-verbal estão claras, se a imagem vai ajudar pedagogicamente, e ainda, se a utilização das imagens poderá despertar o interesse dos alunos.

Partimos do pressuposto de que, nas aulas de línguas, é possível construir e/ou desconstruir sentidos. A partir de uma perspectiva discursiva (Bakhtin, 1979/2010), acreditamos que os variados textos e sua compreensão constituem um fato social. E, ainda, verificamos a importância da temática cultural na construção das identidades e na legitimação do poder de alguns grupos ao verificar que a noção de cultura vem sendo construída e modificada ao longo dos anos, tendo em vista diferentes contextos.

No caso específico do espanhol, é fundamental destacar sua heterogeneidade linguística e cultural. Cabe ao professor aproveitar essa variedade e explorar o conteúdo histórico/cultural que envolve o espanhol. É preciso romper com preconceitos e estereótipos que permitiram, ao longo do tempo, que uma variedade tenha sido vista como superior à outra.

Voltando nosso olhar para a Espanha, mas considerando, sobretudo, a América espanhola, é relevante nos perguntarmos de que espanhol estamos falando, lembrando sempre que somos brasileiros, pertencentes a um espaço multicultural e híbrido, com mudanças e transformações contínuas. É importante que nós, como professores de espanhol/ língua estrangeira consideremos a necessidade de um trabalho com variados gêneros, que apresentem pontos de vista diferentes e com múltiplos discursos, capazes de promover discussões que possam nos levar a compreender o outro e a nós mesmos como sujeitos sociais.

Ao propor um ensino de línguas que priorize o diálogo entre culturas, considerando elementos que contemplem a variedade cultural hispano-americana, bem como a peninsular, e promova uma interculturalidade com a cultura brasileira, apresentamos uma proposta metodológica com práticas realizadas em sala de aula ancoradas em uma perspectiva de ensino Intercultural. O processo de ensino/aprendizagem é realmente entendido como intercultural, atentando para as práticas sociais em diferentes culturas, ou estamos apenas apresentando novos conceitos de maneira acessória, sem mudar o foco do processo educacional?

Buscamos, em nossas práticas de sala de aula, ensinar a língua espanhola e a sua diversidade cultural através de diferentes gêneros textuais, utilizando como metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem oficinas criativas e dinâmicas, com brincadeiras, jogos, músicas, filmes. Dentro de uma perspectiva dialógica, foram trabalhados temas relativos à interculturalidade, importantes para atividades de reflexão e (re)conhecimento de si e do outro dentro de um contexto sociocultural, priorizando o uso das linguagens verbal e não-verbal.

A proposta apresentada trouxe para a sala de aula, através de diferentes receitas culinárias, o aprendizado da língua espanhola, proporcionando uma mescla de sabores e saberes enriquecedores, cumprindo seu papel educativo numa perspectiva participativa, capaz de levar ao desenvolvimento social e cultural desses estudantes. Reafirmamos que, para além de propiciar aos alunos o aprendizado de uma língua estrangeira, esta proposta permitiu ações que possibilitassem um efetivo intercâmbio de conhecimentos entre a nossa cultura e a do outro, e entre os próprios alunos, que trocaram experiências, contribuindo sobremaneira para o aprimoramento na formação intercultural como um todo.

Nessas aulas, trabalhamos com diferentes receitas, principalmente da culinária latino-americana, como “guacamole”, “cayeye”, “arepas”, mesclando com outras bem brasileiras, como o “pão de queijo”, que traz bem o sabor da mineiridade. Ao preparamos as receitas com os alunos, apresentamos diferentes maneiras de saborear um mesmo alimento, com variadas possibilidades de preparo, ampliamos os conhecimentos de vocabulário de uma forma descontraída e prática, vimos acerca da



perspectiva intercultural e a importância de levá-los a (re)descobrir o seu próprio país e, ao mesmo tempo (re)conhecer-se como latino-americano.

Dessa maneira, concluímos que, dentro dessa perspectiva de olhar o ensino de línguas do ponto de vista intercultural, necessita-se permitir, cada vez mais, a visibilidade da América Latina nas salas de aula, com a inclusão das variantes latino-americanas sem se prender em crenças e estereótipos linguísticos e culturais. Procurar, ainda, através de novos discursos e pensares, (re)construir a nossa história e desarticular hegemonias e representações com que estamos, indevidamente, rotulados.

Reafirmamos, portanto, a relevância das questões culturais dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, buscando um posicionamento crítico sobre essa questão. É preciso, além de entender e valorizar as múltiplas culturas, respeitá-las e considerar o seu lugar em todo esse processo.

Referências bibliográficas

Aguilera Reija, Beatriz; Lara, Juan Gomes; Pardo, Mar Morollón; Abad, Juan de Vicente. **Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos**. Madrid: Editorial Popular, 2009.

Bakhtin, Mikhail (1979/2010). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica. Em: Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**, p. 307-357. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010.

Bakhtin, Mikhail (1979/2010). Os gêneros do discurso. Em: Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**, p. 261 – 306. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010.

Cuche, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

Lessa, Giane da Silva Mariano (2013). Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. Em: Zolin-Vesz, Fernando. (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**, p. 17 - 28. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

Mendes, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. Em: Scheyerl, Denise; SIQUEIRA, Savio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições**, p.355 – 378. Salvador: EDUFBA, 2012.

Volume 5 - 2º semestre de 2024

APEESP - 40 anos
Dossiê Comemorativo



Associação de Professores de
Espanhol do Estado de São Paulo

Mendes, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. Em: Mendes, Edleise. (Org). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**, p. 139-158. Campinas: Pontes, 2011.

Mendes, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. Em: Ortiz, Maria Luisa Alvarez e Silva, Kleber Aparecido. **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**, p.119-140. Campinas: Pontes, 2007

Paraquett, Marcia (2012). A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. Em: Scheyerl, Denise; Siqueira, Savio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições**, p. 379-403. Salvador: EDUFBA, 2012.

Paraquett, Marcia (2011). O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. Em: Mendes, Edleise. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**, p.49-69. Campinas: Pontes, 2011.

Paraquett, Marcia (2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. Em: Zimmermman, Rosane Innig e Keller, Tania Mara Goellner. **Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española**, p.52-70. Passo Fundo/RS, EDUPF, 2007.

LETRAMENTO CRÍTICO E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL/LE: REFLEXÕES E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA

Gabriel Alfredo Ramos Silva¹¹
Kátia Rodrigues Mello¹²

Resumo:

O presente artigo busca retomar, em um panorama geral, as teorias que perpassam os estudos do Letramento e sua complexa concepção (Kleiman, 1995; Street, 1984), bem como as contribuições mais recentes que envolvem o Letramento Crítico e a Interculturalidade no contexto escolar (Rosa, 2016; Marins-Costa, 2016). Reconhecendo a necessidade de uma delimitação conceitual coerente e alinhada à prática pedagógica, propõe-se uma análise contextualizada dos aspectos críticos e interculturais na sequência didática “Identidades Latinoamericanas”, desenvolvida e aplicada em um curso de Espanhol de nível básico, no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP - Assis, no ano de 2021. Com um recorte mais especificamente direcionado ao ensino de espanhol/LE, espera-se que, a partir dessa análise, seja possível compreender a perspectiva teórica aplicada em uma sequência didática, a modo de evidenciar na prática aspectos já estudados e permitindo a elaboração de estratégias de ensino que possam ser trabalhadas, tanto no contexto específico do CLDP, quanto em outros contextos que tem por objetivo o ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Letramento; Letramento crítico; Ensino de espanhol/LE; Interculturalidade; Ensino de línguas estrangeiras.

Resumen:

El presente artículo busca retomar, en un panorama general, las teorías que atraviesan los estudios de la Literacidad y su compleja concepción (Kleiman, 1995; Street, 1984), así como las contribuciones más recientes relacionadas con la Literacidad Crítica y la Interculturalidad en el contexto escolar (Rosa, 2016; Marins-Costa, 2016). Reconociendo la necesidad de una delimitación conceptual coherente y alineada con la práctica pedagógica, se propone un análisis contextualizado de los aspectos críticos e interculturales en la secuencia didáctica “Identidades Latinoamericanas”, desarrollada y aplicada en un curso de Español de nivel básico, en el contexto del Centro de Lenguas y Desarrollo de Profesores (CLDP) de la UNESP - Assis, en el año 2021. Con un enfoque más específicamente dirigido a la enseñanza de español/LE, se espera que, a partir de este análisis, sea posible comprender la perspectiva teórica aplicada en una secuencia didáctica, con el objetivo de evidenciar en la práctica aspectos ya estudiados y permitir la elaboración de estrategias de enseñanza que puedan ser trabajadas tanto en el contexto específico del CLDP como en otros contextos semejantes con el objetivo de enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Literacidad; Literacidad crítica; Enseñanza de español/LE; Interculturalidad; Enseñanza de lenguas extranjeras.

¹¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Assis. E-mail: gabriel.alfredo@unesp.br

¹² Doutora, Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Assis. E-mail: katia.mello@unesp.br

Introdução

Considerando as discussões sobre letramento e ensino de línguas, o presente texto tem por objetivo, a partir das contribuições teóricas de estudos atinentes à letramento, letramento crítico e interculturalidade, propor um panorama sobre questões que perpassam esses campos de estudo, assim como exemplificar a aplicação de tais conceitos em uma sequência didática.

Devido ao fato de que a palavra letramento remete a uma grande variedade de aplicações, nos mais diferentes contextos, geralmente associada à aquisição inicial de determinadas habilidades e conhecimentos necessários para uma atividade humana, faz-se necessária uma recapitulação da construção desse conceito, com a finalidade de delimitá-lo. Tal empenho é realizado não com o intuito de estabelecer um significado do termo letramento como “correto”, mas sim para compreendê-lo dentro do campo específico no qual se encontra este trabalho, relacionado ao uso da linguagem (tanto escrita quanto oral), situada de acordo com as práticas sociais.

Além disso, serão pertinentes as discussões relacionadas ao que se entende por crítico(a) quando pensado nas práticas de letramento(s), pois apenas pontuar uma ação como crítica sem delimitar aquilo a que de fato esse adjetivo se refere pode levar a um esvaziamento de seu sentido. Assim, por meio das reflexões do Pensamento Crítico e da Pedagogia Crítica (Burbules; Berk, 1999 *apud* Marins-Costa, 2016), , propõe-se uma acepção mais específica para esse conceito. A ele, juntam-se as discussões referentes à interculturalidade e a aplicação dessa perspectiva dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Espera-se que, a partir da combinação dos conceitos de letramento crítico e interculturalidade, seja possível vislumbrar, na aplicação da sequência didática intitulada “*Identities Latinoamericanas*”, uma possibilidade de trabalho com os textos que dê conta tanto de contemplar o desenvolvimento crítico do aluno, capaz de reconhecer os aspectos sociais e históricos de sua realidade, posicionando-se diante deles, bem como capaz de vislumbrar os aspectos interculturais naturalmente



presentes em uma aula de língua estrangeira, de modo a permitir a desconstrução e reconstrução de valores culturais.

Letramento(s): uma breve conceituação

Os estudos relativos ao letramento apresentam certas complexidades, principalmente quando pensados em relação a sua conceituação e delimitação teórica. Isso se dá porque o termo “letramento” refere-se tanto às habilidades que o sujeito desenvolve para transitar dentro de uma sociedade na qual a escrita se faz presente como prática social, bem como remete a um estado no qual esse mesmo sujeito se encontra como letrado, ou seja, como indivíduo leitor e autor que acessa a língua de forma autônoma, de acordo com as necessidades e demandas do campo social por onde transita. Além disso, o uso recorrente do termo se faz presente nas mais diversas áreas do conhecimento humano, sendo empregado geralmente para designar um estágio inicial na aquisição de habilidades específicas a uma dessas áreas (como, por exemplo, letramento tecnológico, letramento científico, letramento digital, etc.).

Devido justamente a um amplo quadro de estudos e definições, a palavra letramento e o que se considera como sujeito letrado pode apresentar variações. De um lado, remete à capacidade de reflexão do indivíduo sobre a própria linguagem (alfabetizados *versus* analfabetos), porém, de outro, compreende o uso da escrita como uma prática discursiva de determinado grupo social (grupo dominante *versus* grupo marginalizado) que faz uso significativo da língua na modalidade oral, sem necessariamente realizar as atividades específicas de ler e escrever.

De todo modo, esse uso diversificado só evidencia ainda mais a pluralidade do que se pode entender como letramento e esse seu aspecto amplo pode ser compreendido ao vislumbrar a existência de diferentes esferas de comunicação social. Dentro do arcabouço teórico bakhtiniano, entende-se esfera de comunicação discursiva como “(...) um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo” (Grillo, 2006, p. 143).

Assim, ao considerar-se a complexidade da sociedade e a existência de diferentes esferas de comunicação social, fica evidente que os sujeitos não circulam por todas elas, variando de acordo com o campo de atividade de cada pessoa. Nesse sentido, como aponta Geraldi (2014, p. 28), “somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos”. Portanto, o adjetivo “diferentes”, associado a letramento(s), assume a complexidade dos usos sociais da linguagem, que variam (partindo da necessidade de cada campo de atividade humana) e que se relacionam de forma intergenérica, ou seja, dialogam entre os diferentes campos de atividade humana.

Atualmente, entende-se a concepção de letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18). A partir disso, a concepção de letramento se divide em dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

O modelo autônomo pensa a escrita como um sistema completo em si mesmo, desvinculada e livre de seu contexto de produção, pois sua interpretação seria possível devido à lógica interna do texto. Essa lógica distingue a escrita da oralidade, o que pode acarretar algumas questões com suas próprias problemáticas: 1) a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e escrita; e 3) a atribuição de qualidades específicas e intrínsecas à escrita e às pessoas que a utilizam.

No primeiro ponto, o argumento se vale de estudos empíricos e etnográficos de Godoy (1977 *apud* Kleiman, 1995) e Olson (1983 *apud* Kleiman, 1995), que comparam as estratégias utilizadas na resolução de diferentes tarefas entre pessoas letradas e não-letradas. A partir desses estudos realizados pelos pesquisadores, de fato é possível perceber que existem diferenças significativas, entretanto, elas apenas evidenciam que o papel da escolarização desenvolve habilidades específicas de acordo com as práticas sociais nas quais o sujeito, que utiliza a escrita, está inserido. Além disso, as diferenças apontam que sujeitos escolarizados conseguem compreender os princípios por trás da tarefa solicitada, porém, não apresentam maior capacidade do que sujeitos não-escolarizados. Como ressalta Kleiman (1995, p.

26), “a maior capacidade para verbalizar um conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’”.

O segundo ponto identifica que concepções que enfocam a escrita independente das práticas discursivas tendem a distanciá-la da oralidade e gerar textos do tipo ensaio. A problemática se encontra justamente nessa dicotomização das duas modalidades em polos opostos, quando, na realidade, existem oralidades com marcas da escrita (por exemplo, uma palestra) e escritas com marcas da oralidade (por exemplo, uma propaganda em uma revista). Para isso, Halliday (*apud* Kleiman, 1995, p. 28) distingue a função ideacional, quando o foco está no conteúdo do texto, e a função interpessoal, quando o foco está na interação de interlocutores e na identidade dos participantes da comunicação.

O terceiro ponto elenca qualidades específicas da escrita, que a diferenciam da fala. Além de atribuir valores de prestígio a essas características quando comparadas à fala, como por exemplo, quando se afirma que o pensamento oral é conservador, pois o conhecimento adquirido precisa ser mantido na memória (uma vez que não possui uma forma de registro, uma materialidade concreta como a escrita) e isso indica uma inibição à “experimentação intelectual” (Ong *apud* Kleiman, 1995, p. 32), tal lógica reforça o mito do letramento, no qual ele (e aqui vale enfatizar que se trata do modelo autônomo) possui inúmeras qualidades e vantagens para o sujeito, tanto no âmbito social quanto no cognitivo.

Entretanto, como pontua Graff (*apud* Kleiman, 1995, p. 37), a partir de um estudo etnográfico em países do hemisfério norte, “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização”, pois mesmo em países onde o índice de pessoas alfabetizadas cresceu, estatisticamente, o mesmo não aconteceu com o fator “mobilidade social”, o que indicaria um problema de natureza social e na ordem social, em que grupos dominantes se mantêm e grupos de pobres ficam ainda mais pobres.

Já o modelo ideológico de letramento é denominado por Street (*apud* Kleiman, 1995, p. 38) dessa forma para “destacar explicitamente o fato de que todas as

práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Assim, o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação do modelo autônomo, mas sim como um aspecto que amplia e aprofunda algo que anteriormente era deixado de lado, o aspecto relacionado às estruturas culturais de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, o modelo ideológico entende que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto e, portanto, o modelo “universal” de letramento autônomo somente configura-se como mais um letramento. O letramento autônomo é privilegiado pela instituição escolar e, apesar de ser uma oportunidade de desenvolvimento linguístico para crianças vindas de grupos majoritários, configura-se como uma ruptura nas formas de significação para crianças de grupos minoritários.

Tal desigualdade demonstra outro aspecto da problemática do letramento autônomo, que resulta de um reflexo da própria sociedade. Com o grande domínio do Capitalismo sobre todos os aspectos da humanidade na contemporaneidade, a relação entre produtividade e escolaridade visa a formação de uma mão de obra técnica dentro do que se pode chamar de níveis de letramento, nos quais determinadas propostas de leitura e escrita enfocam habilidades específicas para uma classe social mais pobre. Isto é, a partir da desigualdade social, o acesso aos bens culturais se distribui de forma também desigual, de modo que sujeitos podem até reconhecer os usos sociais da escrita, porém, não dominá-los de forma plena (como é o caso de “analfabetos letrados”).

Tais apontamentos levam à reflexão sobre o letramento e o papel da escola na sociedade. Reconhece-se, portanto, que a escola não é responsável por “letrar” os alunos em todos os gêneros discursivos existentes, pois seria uma tarefa impossível devido à natureza criativa, mutável e infinita deles (ainda que exista certa constância nos tipos textuais). Nisso, cabe a ela reconhecer tal multiplicidade e escolher determinados gêneros que garantam ao aluno acesso aos bens culturais da humanidade, com vistas ao desenvolvimento crítico do sujeito.

Sobre o letramento crítico e a interculturalidade

Quando pensamos na definição do adjetivo “crítico”, geralmente o associamos a uma característica positiva. Porém, o que poderia caracterizar uma determinada ação como crítica? Para contribuir com essa reflexão, Martins-Costa (2016) se vale de diferentes perspectivas teóricas a fim de delimitar de forma mais clara e objetiva o conceito de crítico(a), no qual nos deteremos para a análise da sequência didática, posteriormente. Para tanto, a autora faz uso das teorias do Pensamento Crítico e da Pedagogia Crítica. O ponto comum de ambas as teorias reside em que:

(...) muitos indivíduos não têm habilidades ou condições de distinguir certos tipos de imprecisões e distorções, o que seria um limite para a liberdade e, portanto, os educadores teriam como tarefa ajudar os alunos a se tornarem mais críticos com relação ao que é comumente aceito como verdade. (Martins-Costa, 2016, p. 30)

Entretanto, alguns pontos as distinguem. O Pensamento Crítico busca a análise lógica do mundo para assim reconhecer argumentos indevidos, conceitos mal formulados e generalizações inconsistentes. Nesse sentido, a educação age a fim de que o aluno desenvolva certas habilidades para lidar com o mundo, com clareza, precisão, consistência etc. Já a Pedagogia Crítica não toma os fatos por seu conteúdo e caráter de “verdade”, mas sim os reconhece como “manifestações de crenças e valores dentro de estruturas de poder na sociedade (...)” (Martins-Costa, 2016, p. 31). Assim, a grande questão para essa teoria seria como transformar a injustiça, a desigualdade e a opressão.

Com isso, torna-se evidente que pensar no conceito de crítico(a) demanda, também, entender que os fatos podem admitir diferentes acepções e interpretações, a depender da perspectiva pela qual eles são analisados, e isso diz respeito à linguagem e às identidades socialmente construídas por ela, ou seja, pelo(s) discurso(s). Todas essas questões contribuíram para a formação dos Novos Estudos de Letramento, no fim do século XX, pois, a partir de um enfoque sociocultural, “evidenciaram que a leitura e a escrita não são tarefas exclusivamente



cognitivas, mas sim práticas sociais que só podem ser satisfatoriamente compreendidas se observadas nos contextos em que surgiram” (Marins-Costa, 2016, p. 33).

A partir das contribuições dos Novos Estudos de Letramento, entende-se que as práticas pedagógicas, dentro da perspectiva do letramento crítico (ou ideológico), precisam levar o aluno a reconhecer as diferentes visões de mundo e a entender por que algumas são mais recorrentes que outras. Reconhece-se também que o aluno como leitor/produtor de textos crítico é aquele que não somente é capaz de perceber os diferentes pontos de vista difundidos em um texto, como também é aquele consciente de que não existe discurso neutro e de que sua identidade é projetada na escrita. Por meio desses apontamentos elencados a partir do letramento crítico, observa-se uma possibilidade de trabalho concomitante ao aspecto de interculturalidade no contexto do ensino, tanto de línguas estrangeiras quanto de língua materna. Segundo Rosa (2016, p. 43), “o ensino intercultural aliado ao letramento crítico seria um caminho para seguir as orientações curriculares e acompanhar as exigências do mundo contemporâneo.”

Para desenvolver essa ideia, Rosa (2016) enfatiza a necessidade de se entender e adotar uma concepção sobre o que é cultura. De Raymond Williams (1992 *apud* Rosa, 2016) a Dietz (2009 *apud* Rosa, 2016) a cultura é vista como algo ligado ao sistema social, sendo o conjunto de costumes e comportamentos de um povo. Entretanto, dentro da sala de aula, não basta a coexistência dessas diferenças, pois é fundamental a conscientização e a quebra de estereótipos amplamente difundidos na sociedade.

Nessa perspectiva, segundo García Martínez (2007, *apud* Rosa, 2016, p. 53), a interculturalidade é “mais do que uma ideologia (que também o é), é percebida como um conjunto de princípios anti-racistas, anti-segregadores, e com um forte potencial de igualitarismo”. Com isso, a união entre os conceitos de letramento crítico e interculturalidade contribui para as inter-relações culturais dentro da sala de aula, especialmente nos contextos de ensino de língua estrangeira, possibilitando a construção não somente da identidade do aluno, mas também de uma visão compreensiva e humanizada da cultura do outro.



Letramento crítico e interculturalidade na prática: análise da sequência didática “identidades latinoamericanas”

A fim de refletir sobre a aplicação dos conceitos de letramento crítico e interculturalidade na prática, o presente texto revisita uma experiência docente e propõe uma análise da aplicação da sequência didática (SD) “*Identidades Latinoamericanas*”, elaborada e ministrada por professores de espanhol/LE em formação inicial, em sua pesquisa da Iniciação Científica. Essa sequência foi trabalhada no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores” (CLDP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, com uma turma de espanhol de nível básico (A1 do Common European Framework of Reference for Languages), no primeiro semestre de 2021. Em função do período pandêmico ocasionado pelo Sars-Cov 19, as aulas se deram de forma remota, via plataforma Google Meet.

Cabe informar que o CLDP constitui-se como uma ação extensionista colaborativa entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, com o apoio da PROEC - Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Universidade Estadual Paulista. Nesse âmbito, alunos da graduação em Letras - em geral, do 3º e 4º ano - ministram cursos de idiomas à comunidade interna e externa, com a supervisão dos docentes da UNESP. Com unidades independentes também em Araraquara e São José do Rio Preto, os CLDPs da UNESP têm sido espaços de pesquisas em diversos níveis, envolvendo a prática dos professores em desenvolvimento que ali têm, muitas vezes, sua experiência inicial no ensino de LE, bem como pesquisas dos docentes das instituições, que desdobram-se gerando projetos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

Devido ao fato de a turma em questão já ter sido acompanhada pelos mesmos tutores no semestre anterior, foi possível estabelecer certos recortes temáticos anteriormente, com base no perfil dos alunos. Ainda assim, foi realizado um levantamento de dados para contribuir na elaboração da sequência didática. Por meio de formulários *google*, foram propostas aos alunos questões de caráter

subjetivo, que perguntavam suas expectativas com o curso, com a temática “identidades latinoamericanas” e com o entendimento deles sobre o que seria um aprendizado de língua estrangeira com a literatura, componente central de todo o trabalho e das discussões desenvolvidas ao longo das aulas.

Também, nesse mesmo formulário, foram colocadas aos alunos questões relativas a experiências anteriores com a língua espanhola, com a escolaridade e os estudos sócio-históricos sobre a América Latina, refletindo, ainda, se havia alguma relação das respostas dos alunos com um aspecto ideológico. As respostas permitiram constatar que 50% da turma não havia visto nada sobre o assunto enquanto estudavam na escola e os outros 50% afirmaram ter visto um pouco, porém, de maneira superficial. Acompanhando essas respostas, 50% da turma negou que isso era resultado das relações entre ensino e ideologia e a outra metade afirmou que existe uma relação entre esses dois aspectos.

Diante dessas considerações, e levando em conta o objetivo de se trabalhar com o texto literário nas aulas, foram utilizados os apontamentos teóricos sobre Sequência Didática Expandida (Cosson, 2014), separando o processo nas seguintes etapas: 1) motivação; 2) introdução; 3) leitura; 4) Primeira interpretação; 5) Contextualização; 6) Segunda interpretação; e 7) Expansão. Como o objetivo do presente texto é discutir os resultados da pesquisa empreendida sob o ponto de vista do letramento crítico e da interculturalidade, será apresentado um breve panorama do trabalho realizado durante as aulas.

Em um primeiro momento, por meio de uma atividade compartilhada na qual os alunos podiam expressar sua concepção sobre o que era ser latino-americano, todos demonstraram consciência quanto à problemática de os brasileiros não se identificarem como tal. Em um segundo momento, foi introduzido o escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015) e seu livro de microcontos *El libro de los abrazos* (2009), a partir do qual foi possível explorar o gênero textual e suas características, bem como sua densidade de simbologias e metáforas, uma vez que os alunos ainda não conheciam o autor e não estavam familiarizados com o gênero em questão. Após isso, as etapas de leitura e interpretação dizem respeito ao contato íntimo do aluno com o texto literário, bem como de sua construção de significados.

Por fim, a etapa de contextualização foi realizada em aula, na qual, conjuntamente, os alunos compartilhavam suas impressões de leitura e os professores traziam certas informações que complementam o sentido dos textos trabalhados. Além disso, como forma de materialização das leituras dos alunos, foi praticada, também, a elaboração de diários de leitura (Machado, 2005), nos quais eles poderiam se posicionar de forma crítica sobre o que foi lido e socializar com os colegas de turma. Por último, a proposta final consistiu na elaboração de produções artísticas de diferentes gêneros (artes visuais, colagens, poemas), onde os alunos poderiam responder novamente a questão inicial “o que é ser latinoamericano?”.

A partir das produções finais dos alunos, bem como de seus diários de leitura, foi possível refletir: de fato, foi desenvolvido um trabalho crítico com a turma? De que forma a prática em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento do aspecto intercultural, no que diz respeito à desconstrução de estereótipos e ampliação de referências culturais? É justamente nisso que se detém a presente análise, mais especificamente em seus diários de leitura. Com o intuito de oferecer mostras materiais do trabalho executado, seguem alguns trechos dos diários produzidos pelos alunos:

No entendí 100% del texto, pero entendí que habla de un lugar que vive en un régimen militar y la desesperanza. Los regímenes dictatoriales que surgen en los países, se están imponiendo a la población “y adentro daba aletazos violentos”. No he encontrado lo que significa aletazos, pero con los violentos, puedo imaginar que es más una referencia a un régimen militar violento. (Estudiante 3, sobre Neruda 2)

Es interesante pensar que la familia es una institución presente en todas las culturas, con diferentes arreglos y formas de organización. Me gustó porque como había leído los otros textos antes, entonces leí pensando en un régimen dictatorial y, por tanto, me sorprendió ver que se trataba de la familia y de alguna manera los otros textos también podían hablar de la familia. (Estudiante 3, sobre La cultura del terror)

No texto “Celebración de la voz humana /2”, me pareció mucho con la vivencia en la escuela, donde la profesora decía “¡silencio!”, pero siempre nos encontrábamos una forma de continuar hablando con nuestros amigos. Así también es cuando somos silenciados como una forma de opresión, pero siempre luchamos contra para que podamos podernos comunicarnos y liberarnos. (Estudiante 4, sobre Celebración de la voz humana 2)



Vale ressaltar que o objetivo primário ao desenvolver tal atividade de produção textual com os alunos era de que eles pudessem se posicionar diante do texto literário e expressar seu discurso sem grandes preocupações com correção gramatical; sendo assim, é possível notar algumas inadequações de escrita, compatíveis com o nível no qual se encontravam em relação à língua estrangeira (nível A1).

Considerando os dois trechos do texto produzido pelo estudante 3, pode-se perceber que ele entende e estabelece uma relação direta entre as metáforas do conto e as questões históricas e sociais, presentes ao abordar em seu texto “os regimes ditatoriais em países da América Latina”. Tal reconhecimento, diante do que entendemos por crítico, aponta justamente para esse aspecto no posicionamento do aluno, ao ler o texto literário e também ao escrever sobre ele. Outro ponto que evidencia essa consciência do aluno mostra-se quando ele estabelece relações de significação com outros textos que compõem sua experiência como leitor, ainda que ele não pontue com exatidão quais.

Já no trecho do diário do estudante 4 faz-se evidente o entendimento do aluno sobre a organização das estruturas de poder dentro da sociedade e como o autoritarismo presente no conto também se relaciona com suas experiências pessoais. Como ele mesmo pontua, a ordem de silêncio de uma professora também caracteriza uma opressão, o que permite entender que o aluno compreende a função repressora de determinadas instituições do Estado (a escola, no caso de sua experiência pessoal, e o cárcere, abordado diretamente no conto). Tais aspectos indicam um desenvolvimento de criticidade por parte dos alunos.

No segundo trecho, o aluno 3 reconhece a família como instituição presente em todos os lugares, assim como sua configuração de formas distintas, de acordo com a cultura na qual se encontra. Observa-se nisso o reconhecimento, por parte do aluno, da existência de diferentes valores culturais, ao mesmo tempo que ele não atribui um juízo de valor, considerando uma configuração de família melhor em detrimento de outra. Não há a concepção de um estereótipo de “família brasileira”, de “família colombiana” (país este abordado pelo autor no conto em questão), mas o entendimento de família como núcleo perpetuador de valores culturais diversos.

Por fim, visualizando todas as etapas e as produções textuais dos estudantes, é possível constatar que o ensino de língua e o trabalho com o texto literário foi concebido com uma aprendizagem que busca a não adoção de diálogos artificiais e descontextualizados para debruçar-se em contextos reais de uso da língua que abrangem competências culturais, discursivas, sociolinguísticas e estratégicas, de (re)construções de sentidos dos papéis sociais e dos gêneros discursivos nas aulas. Todas essas ações, combinadas com a metodologia adotada, permitiram o desenvolvimento de criticidade por parte dos alunos, contemplando, também, questões que tangenciam a perspectiva intercultural ao estabelecer trocas entre os valores culturais dos estudantes com os valores culturais presentes no livro trabalhado na sequência didática.

Considerações finais

Os resultados provenientes da aplicação da sequência didática em questão corroboram não somente a concepção do letramento crítico na prática, como também apontam para as contribuições que tal perspectiva de ensino pode trazer para os alunos e para os professores. Além de desenvolver a consciência crítica, algo essencial independente do componente curricular que se está trabalhando, quando tal perspectiva é aplicada no ensino de línguas estrangeiras permite-se uma abordagem intercultural dos temas escolhidos, contribuindo para desenvolver também no estudante um conhecimento sobre o outro para além do estereótipo.

Nessa perspectiva, o ensino torna-se um recurso de autoconhecimento e de (re)conhecimento do outro, pois, ao mesmo tempo que se entende as similaridades culturais, as divergências são compreendidas sem preconceitos, ou, pelo menos, de forma a questioná-los e combatê-los. Com esse trabalho, assim como foi com as práticas de sala de aula aqui discutidas, espera-se que seja possível vislumbrar conjuntamente o letramento crítico e a interculturalidade como possibilidade de trabalho no horizonte de ensino de línguas estrangeiras e também nas demais áreas pedagógicas.



Referências bibliográficas

Cosson, Rildo. (2014). A sequência expandida. Em: Cosson, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., p. 51-72. São Paulo: Contexto, 2014.

Galeano, Eduardo. (2009). **El libro de los abrazos**. El mundo, 2009. Disponível em <https://latinoamericanos.files.wordpress.com/2009/03/el-libro-de-los-abrazos.pdf>. Acessado em 27/02/2024.

Geraldi, José Wanderley. (2014). A produção dos diferentes letramentos. Em: **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**, v. 9, p. 25-34, 2014.

Grillo, S. V. C. (2006) Esfera e Campo. Em: Brait, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**, p. 133-160. São Paulo: Contexto, 2006, .

Kleiman, Angela B. (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em: Kleiman, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, p. 15-61. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

Machado, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Em: **Linha D'Água**, [S. l.], n. 18, p. 61-80, 2005. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acessado em 27/02/2024.

Marins-Costa, Elzimar G. de. (2016). Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. Em: Baptista, Livia M. T. R. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 19-42.

Rosa, Acassia dos Anjos Santos. Letramento crítico e ensino intercultural: um diálogo possível. (2016). Em: Baptista, Livia M. T. R. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 43-64.

Street, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ENSINO DE ASPECTOS LÉXICO-GRAMATICAIS DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA LEITURA E DA ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO

Augusto Moretti de Barros¹³
Flávio Zancheta Faccioni¹⁴

Resumo: Os estudos e pesquisas dedicados à área de espanhol como língua estrangeira/adicional no Brasil, seja no campo da Linguística Aplicada ou da Educação, vêm buscando reconhecer ou discutir aspectos que relacionem a língua espanhola, suas literaturas e os seus possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, abordamos, neste artigo, o estudo de aspectos léxico-gramaticais do espanhol, tendo como base Navas Ruiz (1961), Luque Durán (2004), Herrera Luque (2018) e Coneglian (2022), com vistas a demonstrar como essa discussão de âmbito linguístico pode ganhar perspectivas mais amplas ao ser interseccionada com a leitura de textos literários. Assim, selecionamos o poema “*Las campanas*” (1976), da escritora espanhola Rosalía de Castro, para, a partir de sua leitura e do reconhecimento do léxico mobilizado pela autora, discutir a sustentação da análise do texto literário e a construção de possibilidades de ampliação vocabular. Acreditamos, ainda, que o trabalho conjunto entre a língua espanhola e as suas literaturas permite ao estudante desenvolver de maneira integrada as destrezas linguísticas. Defendemos, portanto, que as relações estabelecidas entre léxico e gramática, apreendidas por meio da leitura de textos literários, podem contribuir para a ampliação do repertório linguístico, cultural e analítico do leitor/estudante de língua espanhola.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola; Espanhol como língua estrangeira/adicional; Aspectos léxico-gramaticais; Literaturas de língua espanhola; Literatura em aulas de língua espanhola.

Resumen: Los estudios e investigaciones dedicados al área de español como lengua extranjera/adicional en Brasil, sea en el campo de la Lingüística Aplicada o de la Educación, buscan reconocer o discutir aspectos que relacionen la lengua española, sus literaturas y sus posibles reflejos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, abordamos, en este artículo, el estudio de aspectos léxico-gramaticales del español, basándonos en Navas Ruiz (1961), Luque Durán (2004), Herrera Luque (2018) y Coneglian (2022), con el fin de demostrar cómo esta discusión de ámbito lingüístico puede adquirir perspectivas más amplias al cruzarse con la lectura de textos literarios. Así, seleccionamos el poema “*Las campanas*” (1976), de la escritora española Rosalía de Castro, para, a partir de su lectura y del reconocimiento del léxico movilizado por la autora, discutir el sustento del análisis del texto literario y la construcción de posibilidades de ampliación del vocabulario. Creemos, además, que el trabajo conjunto entre la lengua española y sus literaturas permite al estudiante desarrollar de manera integrada las destrezas lingüísticas. Defendemos, por lo tanto, que las relaciones establecidas entre léxico y gramática, adquiridas mediante la lectura de textos literarios, pueden

¹³ Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis), com período de doutorado sanduíche na Universidad de Santiago de Compostela/Espanha. Professor do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Apucarana). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplenn). Pesquisador nas áreas de didática das literaturas de língua espanhola e de ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional. E-mail: augusto.moretti@unespar.edu.br.

¹⁴ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Três Lagoas), com período de doutorado sanduíche na Universidad de Santiago de Compostela/Espanha. Leitor Guimarães Rosa, Ministério das Relações Exteriores, no curso de Linguística e Idiomas, Universidad Pública de El Alto (UPEA/Bolívia), Pesquisador nas áreas de música, cultura e português língua estrangeira (PLE). E-mail: flavio.faccioni@ufms.br.



contribuir a la ampliación del repertorio lingüístico, cultural y analítico del lector/estudiante de lengua española.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua española; Español como lengua extranjera/adicional; Aspectos léxico-gramaticales; Literaturas de lengua española; Literatura en clases de lengua española.

Palavras iniciais

O ensino e a aprendizagem de língua espanhola no Brasil são temas de diversos estudos e pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e de Educação. Uma das questões que une a maioria dessas investigações é a busca por estratégias que usem, a favor do público brasileiro, as semelhanças linguísticas com o espanhol. Dessa maneira, superados os estereótipos interlinguísticos, procura-se valorizar as relações que as estruturas e os usos das línguas portuguesa e espanhola podem estabelecer.

Entre os mitos que professores e aprendizes tentam desconstruir está o de que o vocabulário da língua espanhola é, basicamente, o mesmo da língua portuguesa com adaptações morfológicas e fonéticas. Reconhecemos, claro, que há uma série de afinidades vocabulares, resultantes da proximidade familiar entre os idiomas, ambos evoluídos a partir do latim e com trajetórias de desenvolvimento (estrutural, geográfico e cultural) muito imbricadas. No entanto, destacamos a necessidade de compreender o conjunto de vocábulos de uma língua como elementos pertencentes ao seu funcionamento.

Nesse sentido, selecionamos os aspectos léxico-gramaticais do espanhol para discutir a importância de explorar a construção linguística de textos de diversos campos da escrita para ampliar o vocabulário do idioma e, como efeito, contribuir para a consolidação de um repertório linguístico mais diversificado.

Para tanto, recorreremos ao *Diccionario de la Lengua Española*, em sua versão online, organizado pela Real Academia Española (RAE), que define léxico como “*Vocabulario, conjunto de palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.*” e gramática como “*Parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y combinan*”. Embora muitos dicionários

também definam esses conceitos, optamos por nos fundamentar no dicionário da RAE visto que essa é a instituição normativa que regula o reconhecimento dos elementos da língua espanhola.

Partimos do pressuposto de que publicações tradicionais da área de Letras podem contribuir para as discussões atuais, mesmo que datem de décadas atrás. Dessa maneira, recuperamos um artigo publicado pelo professor espanhol Ricardo Navas Ruiz na *Revista de Letras*, de 1961, em que ele destaca a necessidade de embasar o ensino de língua espanhola em quatro pilares: fonética, ortografia, gramática e léxico. Sobre este último, o docente afirma:

La finalidad primaria de esta enseñanza es naturalmente la adquisición de un caudal mínimo de palabras. Pero esta finalidad no es la principal. Lo que se pretende en última instancia es aprender a hablar con propiedad y corrección, a usar en cada momento la palabra justa. De ahí la conveniencia [...] [d]el estudio del léxico desde distintos puntos de vista (Navas Ruiz, 1961, p. 171-172).

Já em relação ao ensino de gramática, o professor indica que:

la gramática estudia las formas lingüísticas en las que los hombres han expresado sus pensamientos y sus sentires, en que cada pueblo ha plasmado su visión de mundo. Porque es esto que estudia la Gramática y no el martirio de reglas estériles que se contradicen a cada momento (Navas Ruiz, 1961, p. 175).

Assim, de acordo com as definições mencionadas, compreendemos que o domínio do léxico de um idioma, sobretudo no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, é fundamental para um bom desempenho linguístico, seja na oralidade ou na escrita, no âmbito formal ou informal. Da mesma maneira, possuir conhecimentos gramaticais é essencial para que esse léxico se organize e possa desempenhar funções eficazes na comunicação e na interação.

De acordo com Luque Durán (2004, p. 15), o léxico e a gramática “*no son compartimientos estancos, sino que constituyen extremos de un continuo indivisible y como tal sólo separable por necesidades metodológicas*”, isto é, na esfera linguística, esses aspectos atuam de maneira interligada para que o vocabulário do idioma se estruture e se caracterize. No entanto, faz-se necessário compreendê-los de maneira separada para que, metodologicamente, os educadores possam facilitar aos aprendizes a reflexão crítica acerca do domínio de vocabulário.



Considerando que a língua é um mecanismo complexo, em que diversos elementos estruturais e significativos operam de maneira simultânea e colaborativa para o seu funcionamento, recuperamos as palavras de Coneglian (2022, p. 3-4): “o tratamento conferido à linguagem humana como produtora de significações naturalmente implica direcionar a atenção aos aspectos léxico-gramaticais”, pois tais aspectos representam “um interfaceamento entre forma e função”. Esse posicionamento teórico é reforçado por Higuera García (2004, p. 12), que defende que “*la gramática puede explicarse a partir del léxico y que la lengua es léxico gramaticalizado*”.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o poema “*Las campanas*” (1976) da escritora espanhola Rosalía de Castro, texto que representa o campo literário, visando discutir as possibilidades de ampliação de vocabulário que a sua leitura possibilita, sobretudo a partir das relações entre léxico e gramática no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, e, ainda, pontuar que esse conhecimento é basilar para uma análise textual mais efetiva.

O ensino de aspectos léxico-gramaticais: contribuições para a análise de textos literários e para a ampliação vocabular

Um dos maiores e mais importantes materiais voltados para a formação de professores de espanhol no Brasil, o *Vademécum para la formación de profesores*, organizado por Sánchez Lobato e Santos Gargallo (2004), apresenta duas entradas, em seu índice, da palavra “léxico” sempre relacionado à noção de semântica. Uma vez definida essa intrínseca relação entre o vocábulo e o seu sentido, é necessário reforçar que os aspectos léxicos são organizados na língua a partir dos aspectos gramaticais, conforme indica Matthiessen (2009, p. 336), “*la gramática y el léxico se interpretan como un continuo (léxicogramática)*”, o que compreende outros tipos de combinações linguísticas.

Dando ênfase ao ensino de línguas, o que levamos em consideração para este texto são as destrezas linguísticas, a partir dos conceitos disponibilizados pelo *Diccionario de términos clave de ELE (Español como lengua extranjera)* (Instituto

Cervantes, s/d). Reforçamos a importância do Instituto Cervantes para o ensino de espanhol como língua estrangeira no mundo, já que é responsável pela formação/atualização de professores e pelo ensino de língua e cultura hispânicas.

É salutar pontuar que o que se discute hoje por destrezas linguísticas são as habilidades linguísticas que muitos de nós aprendemos em nossos cursos de formação. Nas disciplinas de didática, estágio ou até mesmo nas de língua espanhola, estudamos que há quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever.

Contudo, com o uso da expressão *destrezas lingüísticas*, que estabelece relações entre as diversas formas de utilizar-se do idioma, tem-se uma noção de língua em conjunto e com vistas à sua prática social, portanto, o que conhecíamos antes por habilidades agora denominam-se *destrezas lingüísticas*.

Da escrita nasceu a *expresión escrita*; da fala, a *expresión oral*; da escuta, a *comprensión auditiva*; e da leitura a *comprensión lectora*. Nessa perspectiva de ensino e com as novas discussões oriundas da Linguística Textual e da Análise do Discurso, considerou-se adicionar outra destreza a, *interacción oral*, em razão da utilização das destrezas de *comprensión auditiva* e *expresión oral* para o resultado da *interacción*.

Observa-se que, nos livros didáticos, as habilidades são frequentemente representadas por ícones que simbolizam cada uma delas e/ou estão acompanhadas de texto que reforça a quais habilidades o autor se refere e trabalhará no exercício, o que permite a compreensão de que ensinar línguas é desenvolvê-las de maneira isolada. A língua não é um símbolo ou *emoji* que representa o que será solicitado na proposta do material didático, mas sim, o resultado da construção articulada das destrezas linguísticas.

É fato, também, como pontua o Instituto Cervantes (s/d) que as *destrezas lingüísticas* são constituídas de *microdestrezas* que estão intrinsecamente relacionadas com as demais. Por exemplo, para que seja trabalhada a *comprensión lectora*, faz-se necessário que o aluno seja alfabetizado e letrado, para que, no processo de leitura, possa produzir sentidos e se colocar no texto. Portanto, ao contrário do que costumam fazer os livros didáticos, não podemos pensar nas destrezas de modo individual, como se em determinada atividade se desenvolvesse apenas uma delas.

De acordo com Benedetti (2001, p. 67) “*Si bien utilizado por el profesor el texto literario permite la práctica integrada de las cuatro destrezas lingüísticas*”, o que, para nós, apresenta-se como um posicionamento metodológico adequado. Uma vez que os textos literários são realizações linguísticas nas quais a língua opera de maneira muito particular, com vistas a burlar os limites impostos pela própria língua, consideramos importante selecionar um exemplo que representa esse manejo em língua espanhola.

Os aspectos referentes à gramática e ao léxico podem emergir desse texto literário, o que permitirá uma discussão contextualizada do tema, pois entendemos que “*La enseñanza del vocabulario es difícil y exige mucho cuidado. [...] Nunca se enseñará la palabra aislada, sino en un contexto*” (Navas Ruiz, 1961, p. 171). Ademais, de acordo com o professor espanhol, a gramática é responsável pelas redes sutis que estruturam o aparentemente arbitrário mecanismo da linguagem, portanto, todo texto está calcado nessa premissa, inclusive o texto literário que, por sua natureza, joga com os elementos gramaticais para representar a subjetividade e o estilo de seu autor.

Nesse prisma, o recorte que fizemos para ilustrar a análise e a aplicação dos conceitos abordados contempla o poema “*Las campanas*”, da escritora espanhola e um dos maiores expoentes do Romantismo espanhol Rosalía de Castro, presente no livro *En las orillas del Sar* (1976, p. 114-115). Respeitando as particularidades do texto literário, o reproduzimos e o discutimos, a seguir, visando demonstrar como o léxico e a gramática operam para a sua construção:

Las campanas

*Yo las amo, yo las oigo
cual oigo el rumor del viento,
el murmurar de la fuente
o el balido del cordero.*

*Como los pájaros, ellas,
tan pronto asoma en los cielos*

*el primer rayo del alba,
le saludan con sus ecos.*

*Y en sus notas, que van repitiéndose
por los llanos y los cerros,
hay algo de candoroso,
de apacible y de halagüeño.*

*Si por siempre enmudecieran,
¡qué tristeza en el aire y el cielo!,
¡qué silencio en las iglesias!,
¡qué extrañeza entre los muertos!*

De acordo com as discussões que levantamos neste artigo, podemos, a fim de realizar uma leitura analítica do poema de Rosalía de Castro, dividir o vocabulário mobilizado pela autora em quatro grupos: 1. verbos utilizados para demonstrar a relação entre o eu-lírico e o objeto aludido (os sinos das igrejas); 2. substantivos selecionados para criar uma imagem natural e bucólica; 3. adjetivos que caracterizam o ambiente retratado; 4. substantivos elencados para estabelecer um cenário hipotético, porém melancólico, em que os sinos já não cumprissem a sua função.

Para que essa divisão fique mais organizada visualmente, dividimos o vocabulário no quadro abaixo, utilizando a sequência numérica explicitada anteriormente:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<i>amar oír asomar saludar repetir enmudecer</i>	<i>viento fuente cordero pájaros rayo del alba llanos cerros</i>	<i>candoroso apacible halagüeño</i>	<i>tristeza silencio extrañeza</i>

Quadro 1: Vocabulário mobilizado por Rosalía de Castro no poema “*Las campanas*” (1976). Fonte: elaborado pelos autores.

Alguns elementos linguísticos podem ser reconhecidos a partir dessa mobilização vocabular elencada no Quadro 1, que atua a favor da construção literária. O primeiro que destacamos é a presença significativa, porém minoritária, de verbos ao longo do poema, listados no Grupo 1, que representam a perspectiva que o eu-lírico tem diante da imagem e do som dos sinos, revelando uma afetividade e uma melancolia. Uma vez que os verbos são pouco numerosos, esse panorama sentimental tende a ser mais estático, estabelecendo experiências quase sensoriais.

Nesse sentido, os nomes (substantivos e adjetivos) selecionados e utilizados por Castro (1976) contribuem para a formação dessas imagens poéticas, bucólicas e quase visíveis de uma Galícia¹⁵, região da Espanha onde viveu a autora, repleta de elementos da natureza, tranquila e com forte presença de igrejas católicas.

A representação da natureza é criada por meio dos substantivos listados no Grupo 2, que evocam elementos próprios de um cenário campestre, a partir de uma perspectiva de pertencimento e afetividade. Já os adjetivos do Grupo 3 dão a esse cenário características belas e agradáveis, complementando a ideia de que esse ambiente bucólico é visto de maneira positiva e sensível pelo eu-lírico, que considera a poeticidade do seu entorno.

Por sua vez, o Grupo 4 rompe a lógica estabelecida, pois passa a considerar a possibilidade de os sinos das igrejas perderem sua principal característica: o som. Ao se tornarem mudos, um silêncio triste pode tomar conta desse ambiente antes encantador, pois o soar das campanas faz parte desse cenário onde convivem a natureza e a religiosidade.

Assim, Castro (1976) monta, por meio de sua seleção vocabular, uma imagem da Galícia em que viveu e com que manteve uma relação de pertencimento. Conforme indicado por Navas Ruiz (1961), é por meio do léxico mobilizado e organizado pela gramática, que a autora se expressa e, por consequência, que nos dá acesso aos seus sentires e pensares e à sua visão de mundo.

Depois de reconhecidas as potencialidades analíticas do poema “*Las campanas*”, destacamos também as possibilidades de se trabalhar a ampliação de

¹⁵ Também referida, em língua portuguesa, como Galiza.

vocabulário a partir de sua leitura e análise. O contato com um determinado léxico, como o mobilizado por Castro (1976), pode propiciar ao estudante de língua espanhola a aprendizagem de elementos linguísticos não necessariamente contemplados por livros e outros materiais didáticos.

Ademais, quando o professor de espanhol faz uso competente de dicionários, como o *Diccionario de la Lengua Española*, da RAE, ou outros produzidos no Brasil, essa ampliação de vocabulário pode ser ainda mais efetiva e dinâmica. Por exemplo, ao encontrar a palavra “*amar*” (“*amo*”, no poema), o professor pode comentar e mostrar aos estudantes que, tomando como base a raiz desse verbo “*am-*”, na lista criada pelo dicionário, podem ser encontrados o substantivo “*amor*” e os adjetivos “*amado(a)*” e “*amable*”. Esses vocábulos possuem cargas semânticas muito próximas ao verbo, já que são todos flexionados com base na mesma origem linguística e, assim, estabelecem relações lexicais (palavras de um mesmo grupo de sentido) e gramaticais (diferentes classes de palavras) entre eles.

Seguindo a mesma lógica, o verbo “*repetir*” pode derivar o substantivo “*repetición*” e os adjetivos “*repetido(a)*” e “*repetible*”. Além das derivações a partir de verbos, outros exemplos são os substantivos “*viento*”, com o qual podemos relacionar a flexão verbal “*ventar*”, apesar da pequena alteração em sua estrutura, e “*rayo*”, que permite relacionar ao verbo “*rayar*”; os adjetivos “*candoroso*” que possui afinidades morfológicas e semânticas com o substantivo “*candor*”, e “*apacible*”, que pertence à mesma família linguística que o substantivo “*apacibilidad*”; e os substantivos “*tristeza*”, que encontra a partir de sua raiz as flexões “*triste*” para a classe dos adjetivos e “*entristecer*” para os verbos, e “*silencio*”, do qual partimos para reconhecer o verbo “*silenciar*” e o adjetivo “*silencioso(a)*”.

Salientamos que há casos, como o de “*viento*” e “*ventar*”, assim como “*tristeza*” e “*entristecer*”, em que a simples e rápida busca no dicionário pode não resultar eficaz, já que há alterações nas bases/raízes das palavras flexionadas, por isso o trabalho integrado com gramáticas e outras fontes didáticas é fundamental.

Esse modelo de ampliação vocabular, composto por derivações prefixais e/ou sufixais, é um dos principais aspectos a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem de léxico, segundo Navas Ruiz (1961). Para o professor:

Interesa hacer destacar cómo surgen las palabras mediante la composición y la derivación y el valor concreto de prefijos y sufijos. No conviene dar largas listas de ellos, sino agruparlos según principios determinados: derivados a que dan origen (adjetivos, sustantivos, verbos) [...] (Navas Ruiz, 1961, p. 172).

Conhecer as especificidades da construção textual, as possibilidades de reconstrução a partir da seleção vocabular e, sobretudo, realizar a interpretação do texto literário permite ao aprendiz reconhecer as imagens construídas pelo autor, que podem ser mais estáticas ou mais dinâmicas, mais positivas ou mais negativas, mais esperançosas ou mais nostálgicas. Assim, a própria dinâmica de análise do texto literário pode permitir ao estudante um trabalho linguístico significativo, pois ter o domínio de um amplo vocabulário em língua espanhola pode contribuir para o seu desenvolvimento nas quatro destrezas linguísticas.

Considerações finais

Acreditamos, portanto, que o trabalho isolado das destrezas linguísticas é utópico, mas que as propostas de as integrar se mostram mais eficazes. Defendemos, assim, que o texto literário é responsável por permitir ao estudante de língua espanhola a aprendizagem mais efetiva das destrezas linguísticas, devido à sua complexidade, conforme indicado por Benedetti (2001).

A partir de toda a gama contemplada pelos estudos das destrezas, elegemos destacar o ensino e a aprendizagem dos aspectos léxico-gramaticais da língua espanhola, pois acreditamos que um trabalho eficaz direcionado a essas questões pode resultar em um melhor desempenho linguístico do aprendiz. Conforme indica Navas Ruiz (1961), o léxico e a gramática formam parte dos elementos fundamentais para um manejo competente do idioma.

Nesse sentido, a proposta de trabalho com a análise do texto literário a partir dos aspectos léxico-gramaticais, com vistas ao ensino e à aprendizagem de espanhol, também resulta adequada metodologicamente, pois considera os dois níveis linguísticos, ora vistos de maneira estanque, como inter-relacionados. Desse modo, além de adentrar aos elementos linguísticos mobilizados pelo autor do texto literário, passeando pelos níveis de análise que o próprio texto lhe fornece, o estudante possui



possibilidades de ampliar o seu vocabulário e se desenvolver na aprendizagem de língua espanhola.

Referências bibliográficas

Benedetti, Ana Mariza. El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: trouche, André; Reis, Livia. (Org.). **Hispanismo 2000**. Niterói: Associação Brasileira de Hispanistas, 2001, p. 65-68.

Castro, Rosalía de. Las campanas. In: **En las orillas del Sar**. 2. ed. Vigo: Edicións do Patronato, 1976, p. 114-115.

Coneglian, André Lopes. A gramática configurada nos usos: questões históricas e direcionamentos teórico-analíticos. **Todas as Letras**, v. 24, n. 1, p. 1-7, jan./abr. 2022.

Herrera Luque, Francisco. **Enseñar léxico en el aula de español**. El poder de las palabras, Barcelona: Difusión, 2018.

Higueras García, Marta. Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, v. 6, n. 11, (republicado), p. 5-25, 2012.

Instituto Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. Destrezas lingüísticas. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

Luque Durán, Juan de Dios. Léxico y gramática. In: Luque Durán. **Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo**. Colección Estudios de Lingüística del Español, v. 21. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2004, p. 413-460.

Matthiessen, Christian. Léxico-gramática y colocación léxica: un estudio sistémico-funcional. Trad. Marianne Peronard. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 42, n. 71, p. 333-383, 2009.

Navas Ruiz, Ricardo. Sobre la enseñanza del español. **Revista de Letras**, v. 2. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, p. 158-188, 1961.

Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española** (en línea). Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Volume 5 - 2º semestre de 2024

APEESP - 40 anos
Dossiê Comemorativo



Associação de Professores de
Espanhol do Estado de São Paulo

Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Madrid: Sociedad Española de Librerías, 2004.

INTERNACIONALIZAÇÃO E ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO, ESPANHOL E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO BRASIL E DO PERU

Saulo Vilanova Nascimento¹⁶

Resumo:

Neste artigo, temos por objetivo analisar e contribuir com a reflexão e construção de políticas linguísticas no ambiente acadêmico, especialmente a partir do espanhol, do português brasileiro e das línguas originárias de Brasil e Peru. Recentes publicações – como Almeida (2023) – e grupos na USP, como o GT PoLínguas, têm debatido e avaliado novas formas de incentivar a pluralidade linguística nas universidades e quais ações são tomadas (ou não) para privilegiar determinadas línguas, algo que influencia a construção do conhecimento e o acesso a ele. Buscamos compreender, analisar e contribuir com a reflexão sobre esses temas a partir de estudos realizados, cursos de português brasileiro oferecidos para estrangeiros e experiências internacionais no Peru.

Palavras-chave: políticas linguísticas; Brasil; Peru.

Resumen:

En este artículo, pretendemos analizar y contribuir a la reflexión y construcción de políticas lingüísticas en el ámbito académico, especialmente basadas en el español, el portugués brasileño y las lenguas originarias de Brasil y Perú. Publicaciones recientes – como la de Almeida (2023)– y grupos de la USP, como GT PoLínguas, han debatido y evaluado nuevas formas de incentivar la pluralidad lingüística en las universidades y qué acciones se toman (o no) para privilegiar determinadas lenguas, algo que influye en la construcción del conocimiento y su acceso. Buscamos comprender, analizar y contribuir a la reflexión sobre estos temas a partir de estudios realizados, cursos de portugués brasileño ofrecidos a extranjeros y experiencias internacionales en Perú.

Palabras clave: políticas lingüísticas; Brasil; Perú.

Introdução

No cenário sul-americano, é relevante observar que o português brasileiro e o espanhol são línguas essenciais para a promoção da integração regional (do ponto de vista econômico, social, político e cultural), tendo em vista, por exemplo, que são as línguas oficializadas por 10 dos 12 Estados do continente. Embora essa integração (ainda tímida, para não afirmar inexistente) seja principalmente organizada pelas demandas do capitalismo global e de tentativas de otimizar a circulação econômica, é preciso um olhar que busque estabelecer laços solidários entre as comunidades falantes envolvidas (Arnoux, 2018).

¹⁶ Graduando em Letras - Português/Espanhol na FFLCH USP. Desenvolve pesquisa de Iniciação Científica sobre o ensino das línguas portuguesa e espanhola nas Políticas Linguísticas de Brasil e Peru, sob orientação do Prof. Dr. Valdir Barzotto. E-mail: saulo.vilanova@usp.br

Do ponto de vista brasileiro, a relação com o espanhol torna-se complexa e muitas vezes é reduzida a contextos de interlíngua, como é o caso do “portunhol”. Em tese que analisa esse fenômeno, e especialmente a relação dos brasileiros falantes de português com a língua espanhola e seu aprendizado, Celada (2002) afirma:

Durante muito tempo ela [a língua espanhola] ocupou o lugar de uma língua que, por ser “muito próxima” do português, era fácil, sendo o seu estudo não necessário. Nesse sentido, o imaginário através do qual o brasileiro se relacionou com essa língua pode ser representado por meio da seguinte sequência: “espanhol - língua parecida - língua fácil”. O efeito de proximidade dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina – espanhol e português do Brasil – contribuiu a produzir um “efeito de transparência” que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola (Celada, p. 31-32, 2002)

Com base nessa reflexão, o espanhol precisa ser tratado como língua estrangeira, de modo a compreender e refletir sobre suas especificidades e as culturas em torno do idioma. Aliado a isso, importa investigar o próprio papel dessas duas línguas – o espanhol e o português brasileiro – no contexto latino-americano, o que implica observar as políticas linguísticas que as envolvem e as diferentes metodologias de ensino em torno delas dentro e fora do ambiente acadêmico.

Nessa perspectiva, a incorporação – no sentido defendido por Barzotto (2004) – das línguas originárias desses países é fundamental, pois fomenta a garantia de acesso à cidadania e uma possível integração baseada no plurilinguismo. Por isso, políticas linguísticas consistentes, estruturais e que envolvam diferentes instâncias são fundamentais para o fortalecimento desses laços.

Políticas Linguísticas no Ensino Superior

Sobre as discussões em torno do conceito de políticas linguísticas e dos estudos recorrentes sobre ele, Puh analisa algumas das instâncias que tradicionalmente são privilegiadas nesse processo:

Se olharmos as duas instâncias mais estudadas tradicionalmente nas PLs – o Estado, considerado quando se analisa o resultado da construção de um ideal monolíngue, ou da Igreja, tocada ao debruçar-se sobre a preservação de línguas minoritárias, a presença da Comunidade com agente da sua política linguística é reduzida, bem como a Universidade que raramente é considerada como participante ativo no processo. (PUH, p. 21, 2017)

A partir dessa leitura, compreendemos que é importante tensionar o papel das instâncias mencionadas, uma vez que todas as quatro são, em diferentes graus, construtoras das políticas linguísticas e da relação que se pode estabelecer entre diferentes línguas e suas culturas. Neste artigo, buscamos observar especialmente o papel da Universidade como essa instância promotora.

Em uma perspectiva histórica, desde o final do século XX o inglês vem sendo alçado à condição de “língua do conhecimento e da ciência” e “idioma universal”. Esse imaginário é construído de diversas formas, como a própria hegemonia cultural, política e econômica que países como Estados Unidos e Inglaterra estabelecem no cenário mundial. Ademais, essa visão é fortalecida por ações políticas que privilegiam esse idioma, como a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica (no Peru e no Brasil) e a forma como seu uso é incentivado no Ensino Superior.

Nas universidades brasileiras, esse benefício aprofunda essa condição dada à língua inglesa, e diferentes políticas linguísticas são em parte responsáveis por isso, algo visível através do estímulo à publicação de artigos científicos nesse idioma e dos diversos cursos ofertados pelas instituições universitárias, como preparatórios para exames de proficiência, para leitura e escrita acadêmica e outras modalidades.

No Peru, a presença do inglês no Ensino Superior é semelhante; e ainda que as línguas originárias sejam amplamente faladas¹⁷ e existam leis que determinam a sua preservação, como a “Ley de Lenguas” (Ley 29735, de 2011), seu uso na universidade ainda é especialmente restrito. Isso é exemplificado por uma “façanha” noticiada (apenas) em 2019: pela primeira vez na Universidad Mayor Nacional de San Marcos (a primeira universidade americana e uma das principais do Peru), uma tese

¹⁷ Segundo o censo de 2017, realizado pelo INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática), 16,4% da população tem alguma língua originária como língua materna, com destaque para o quíchua (13,9%) e o aimará (1,8%). No contexto urbano, a porcentagem para a primeira informação é de 11%; no contexto rural, 37,4%. Ainda que não acreditemos que a proporção de falantes seja determinante para a construção de uma política linguística, é importante destacar, para todos os fins, como as línguas originárias do Peru são amplamente utilizadas, muito embora ainda sejam minorizadas.



de doutorado foi defendida e escrita em quéchua¹⁸. Essa condição é explicada pelo contexto de uso do quéchua no Peru (e as raízes de sua resistência):

Si bien la marginación y exclusión de las lenguas originarias las ha confinado a los espacios domésticos y cotidianos, alejándolas del uso público y considerado de mayor estatus, la vigencia del quechua se debe a que se continúa practicando, junto con los principios de reciprocidad y apoyo mutuo, que involucra a familias y comunidades (QUISPE-COLLANTES, p. 232, 2022)

Com seu uso restringido a esses espaços, a marginalização das línguas originárias produz a ideia de que elas não podem ser línguas de conhecimento (em diversos níveis do contexto acadêmico e escolar). Nesses casos, observa-se como a Comunidade, importante instância de preservação da língua, valoriza seu idioma e identidade através de estratégias próprias, que dialogam com seus saberes ancestrais e contextos locais. Porém, compreendendo que a Universidade tem um papel relevante como construtora de políticas linguísticas e como produtora de conhecimento, é importante que nela sejam suscitados debates críticos que busquem não reproduzir hegemonias a partir da reflexão sobre as realidades linguísticas.

Nesse sentido, um relatório de 2017 da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre internacionalização das universidades brasileiras apresenta um panorama sobre esse tema. Segundo os dados obtidos pelas 312 IES (Instituições de Ensino Superior) participantes, grande parte delas utiliza o eixo Sul-Sul como critério de escolha de cooperação internacional. Porém, ao serem perguntadas sobre os países que priorizam para a realização desses acordos, o eixo EUA-Europa tem ampla vantagem, contradição apontada pela própria CAPES. Fora dele, países como China, Argentina, Austrália e México são mencionados, mas com diferentes pesos (nunca em 1º lugar no quesito, por exemplo). As justificativas são apontadas por critérios como afinidade por área de conhecimento, reputação e cultura/língua. Sobre este último ponto, observa-se que o discurso em torno da proximidade do espanhol com o português, que poderia ser um facilitador das prioridades das IES, não é um fator relevante nesse cenário. De alguma forma, a

¹⁸ <https://letras.unmsm.edu.pe/noticias/roxana-quispe-collantes-obtiene-grado-de-doctor-tras-sustentar-tesis-en-lengua-quechua/>



vontade pronunciada de aprofundar essas cooperações esbarra no enfrentamento a determinadas hegemonias construídas no campo científico, linguístico e cultural.

Na USP, por exemplo, esse aprofundamento da cooperação esbarra em um frágil aproveitamento da diversidade linguística ofertada na formação docente (nos cursos de Letras, há 14 habilitações de línguas estrangeiras para o bacharelado e licenciatura), algo percebido pela ausência de programas institucionais que promovam o ensino dessas línguas e culturas.

Com base nesta realidade universitária, foi se consolidando desde 2014 o Grupo de Trabalho Interunidades “Políticas Linguísticas para a USP”, o PoLínguas USP, que “busca estabelecer uma política linguística institucional que considere o papel das línguas na universidade em ensino, pesquisa e extensão”¹⁹. Em documento construído após o II Seminário sobre Políticas Linguísticas na USP realizado em setembro de 2023, o GT propõe a criação de um “Programa de Desenvolvimento de Políticas Linguísticas para a USP”:

Sendo uma universidade voltada para as necessidades sociais, em um país capaz de liderança regional, como o Brasil, **a USP precisa de políticas linguísticas consistentes baseadas no princípio do plurilinguismo**. Uma vez institucionalizadas, essas políticas devem ser capazes de responder à diversidade de demandas de formação linguística das diferentes áreas de conhecimento, considerando, inclusive, as línguas usadas em território nacional (PoLÍNGUAS, p. 3, 2023 – grifos próprios)

O documento estende as reflexões não apenas ao plurilinguismo no sentido de conhecer e ter contato com diversas línguas estrangeiras, mas reflete também sobre as variações linguísticas e as línguas nacionais do Brasil, como as indígenas e LIBRAS. Dessa forma, entende-se a importância de que em toda ação que envolva o ensino de línguas (na universidade) se considere o seu contexto linguístico, o papel da universidade e os discursos que permeiam a valorização ou não de determinado idioma.

Em acordo com essa visão, Almeida (2023) analisa que a USP e seus entes institucionais ainda optam por um monolinguismo em torno do inglês, o que pode descaracterizar o seu papel como uma das principais universidades de um país que

¹⁹ [Nossa História | PoLínguas USP](#)



se propõe ser uma liderança regional, algo confirmado nas intenções das IES no relatório da CAPES.

Curso de português brasileiro para estrangeiros: uma Política Linguística necessária

O já mencionado PoLínguas tem buscado incorporar as línguas no contexto acadêmico com iniciativas como o PROIAD (Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência em Línguas) – o qual fui bolsista –, com oferecimento de diversos cursos dessas línguas pelos estudantes de Letras das mais diversas habilitações²⁰. Entre os oferecidos, está o de português brasileiro para intercambistas, que com o Centro Interdepartamental de Línguas²¹, da FFLCH, são as únicas iniciativas deste tipo na USP.

Com base nessas perspectivas e problemáticas, entre agosto de 2023 e novembro de 2024, desenvolvemos e oferecemos cursos de português brasileiro na USP em uma parceria com a AUCANI (Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional).

Nesses cursos, buscamos tomar a nossa prática como objeto de estudo, de forma que o ensino pudesse ser aperfeiçoado criticamente e contribuísse com a formação docente e investigativa de professores e estudantes. O grupo de professores foi composto por pesquisadores voluntários e estudantes da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP), que cumpriam horas de estágio. Todos eram graduandos – estes em maioria – ou pós-graduandos em Letras - Português, mas de diferentes habilitações.

Sob a supervisão do professor doutor Valdir Barzotto, os cursos tiveram como objetivo aproximar a língua e cultura brasileiras de estudantes intercambistas da universidade, de modo que eles pudessem conhecer o Brasil e o contexto acadêmico a partir de múltiplas perspectivas. Entendemos que essa iniciativa é também parte de

²⁰ <https://sites.usp.br/polinguas/cursos-proiad-2024/>

²¹ <https://clinguas.fflch.usp.br/cursos-portugues-2o-sem2024>

uma política linguística de acolhimento estudantil e afirmação do português brasileiro como uma língua de conhecimento.

Os cursos, organizados em uma carga horária de até 30h, foram oferecidos de forma presencial. Por meio de diálogos e atividades diagnósticas, organizamos turmas entre os que compreendem ou não português. Ao longo do curso, buscamos apresentar aos estudantes uma visão do Brasil distante dos estereótipos (futebol, carnaval e samba). Para isso, nos utilizamos de outros aspectos, como o funcionamento das universidades (acesso, permanência, pesquisa, extensão, métodos de avaliação etc.), a escrita acadêmica em nosso contexto e a diversidade (linguística) do país, fazendo com que reflitamos, primordialmente, qual português buscamos ensinar, o que pressupõe identificar e apresentar o perfil dos professores (pela origem social e geográfica, por exemplo). Para alcançar o objetivo de promover o ensino de língua conectado à cultura (acadêmica, mas não somente), nos valem de diferentes textos, como artigos do Jornal da USP, trabalhos acadêmicos, vídeos informativos e músicas. Todos esses pontos foram tensionados a partir do uso da língua em suas diferentes enunciações. É também importante destacar que optamos – em todos os cursos oferecidos – por não utilizar materiais didáticos pré-definidos, mas por uma organização que contemple as características da turma, suas facilidades, dificuldades e singularidades.

Como metodologia de ensino, nos baseamos no uso de uma abordagem que provocasse nos alunos uma reflexão em direção à sistematização da língua. No ensino sobre acentuação, por exemplo, entendemos que seria demasiadamente complexo para um aluno estrangeiro – e também nativo, por que não – compreender as “regras” se não houver uma explicação lógica sobre a motivação de um acento gráfico. O mesmo vale para o uso de “s” e “ss”. Com base nisso, buscamos construir com os alunos as razões da acentuação e da ortografia em torno do [s] a partir da análise de palavras, frases e textos, de forma que se pudesse concluir, por exemplo, que entre outras coisas a acentuação é usada para marcar uma pronúncia inesperada e que a grafia “s” terá som de [z] sempre que estiver entre vogais. Como exercício de reconhecimento desses fatores, propomos aos alunos que recitassem algumas poesias selecionadas por nós professores e pelos estudantes.



Do ponto de vista acadêmico, buscamos estimular debates em torno da produção de conhecimento a partir de diálogos com os estudantes e da apresentação de possibilidades da continuação dos estudos no Brasil, especialmente no contexto da pós-graduação.

Utilizando-se desses elementos, também oferecemos cursos de português brasileiro em duas universidades peruanas (Universidad Nacional Mayor de San Marcos e Universidad Nacional de Tumbes), enquanto estive em intercâmbio no país andino em março em razão de um edital de pesquisa²². Durante a estadia, oferecemos duas diferentes oficinas de português brasileiro, que tiveram continuidade de maneira virtual no mês seguinte.

Antes de comentar sobre elas, destacamos que para melhor compreender as políticas linguísticas locais estudamos a organização universitária em torno dos cursos denominados de Letras no Brasil. No Peru, não há um curso com esse nome e nem algo que abranja áreas como língua, literatura e linguística. Na San Marcos (e em outras instituições peruanas), os cursos são divididos em Literatura e Linguística, principalmente. Na grade curricular desses cursos, a língua e cultura brasileiras são praticamente inexistentes. A exceção, no contexto mais amplo da universidade e não apenas nos cursos mencionados, são os cursos de idiomas ofertados pela San Marcos (e para as universidades peruanas em geral), que exige que seus alunos tenham nível intermediário em ao menos uma língua além do espanhol para poderem graduar-se. Além do português brasileiro, há cursos de quéchua, aymara e de línguas estrangeiras como o inglês, japonês e alemão. Esse oferecimento, ainda que seja feito pela própria universidade, é pago.

Acerca desse curso voltado ao português brasileiro, conhecemos a professora doutora Lilia Llanto, pesquisadora de línguas originárias do Peru, intercompreensão linguística e do português brasileiro, sobre o qual inclusive publicou um livro didático para o seu ensino – “Oi, gente” (portugués para extranjeros)²³.

Como parte de suas pesquisas sobre as línguas indígenas, em trabalho sobre a educação intercultural bilíngue (EIB), Lilia Llanto (2012) aponta que ainda há poucos

²² <https://internationaloffice.usp.br/index.php/editais/edital-1793-2023/>

²³ <https://isbn.bnpgob.pe/catalogo.php?mode=detalle&nt=85274>



estudos no Peru, mas que Argentina, Brasil e Chile são os países sul-americanos que mais trabalharam este tema. Em um estudo sobre intercompreensão de 3 famílias linguísticas originárias (Pano, Arawak e Quéchua) em sala de aula, ela compreende que esse processo educativo é eficaz para ensino de línguas ameríndias em contextos multilíngues (Lilia Llanto, 2012, p. 53-54). Nesse sentido, essa observação da realidade linguística pode contribuir para debates sobre o ensino de línguas indígenas em diferentes contextos, como o peruano, o brasileiro e outros que envolvam o plurilinguismo na América Latina.

Na Universidad Nacional de Tumbes, no norte do Peru, oferecemos outro curso de português brasileiro para estudantes interessados em geral e para aqueles que estavam se programando para vir ao Brasil no 2º semestre através do programa de mobilidade internacional da universidade, que já enviou estudantes para a USP (em 2023 e 2024) e possui convênios com outra universidade brasileira – a UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Mencionamos essas cooperações pois entendemos que a nossa presença e as atividades lá desenvolvidas colaboram para a aproximação institucional e a internacionalização a partir de reflexões sobre o ensino das nossas línguas. Como maneira de alcançar esse objetivo, levamos em conta a divulgação de programas como o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação).

No caso de Tumbes, o curso de português brasileiro foi descontinuado por falta de professores. Como não há uma política que fomente o ensino de português no ensino superior, algo que poderia ser organizado a partir dos cursos de Letras no Brasil, por exemplo, o oferecimento desses cursos é sujeito a condições individuais de professores.

Por fim, também buscamos desconstruir o mito do monolingüismo em torno do português no Brasil, elemento que, questionado, pode favorecer as produções de conhecimento e a lógica das universidades. Nesse sentido, o contexto linguístico do Peru pode indicar caminhos para pensar em uma política linguística que não minorize as línguas, independente de seu contexto, seja ele acadêmico ou não. Para isso, ações como a formação docente nas diversas línguas são essenciais, algo que pode ser promovido pela abertura de cursos de licenciaturas em línguas originárias. Isto,



claro, precisa acompanhar o aproveitamento destas licenciaturas no contexto acadêmico, especialmente na graduação, algo que, conforme pontuamos, não acontece atualmente na USP.

A descrição de algumas das metodologias que aplicamos exemplifica como nos organizamos, pensamos e nos desafiamos na realização de nossas práticas nos cursos. Como resultado desse estudo crítico, podemos escolher com mais embasamento nossas estratégias, como a construção de um material próprio, atividades de escrita e leitura acadêmica, reflexão sobre o perfil linguístico dos docentes e abordagem descritiva da língua.

Considerações Finais

O Ensino Superior desempenha um papel importante no desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Essa condição, planejada a partir de demandas locais e de um projeto de leitura e escrita em diálogo com as políticas linguísticas, pode contribuir para o aprimoramento da formação estudantil na graduação e na pós-graduação.

Estudar as políticas linguísticas do Brasil e do Peru em diferentes perspectivas nos permitiu observar caminhos para novas análises críticas e metodologias de ensino em nossos contextos universitários, culturais e linguísticos.

No tocante à internacionalização e integração regional, importa analisar a língua como elemento central para fomentar a aproximação entre países e, por conseguinte, a superação de problemas comuns.

Além disso, observar os dois países de forma comparativa nos trouxe indagações importantes para o fazer acadêmico e o ensino de línguas. A partir dessas experiências e estudos, foi possível (re)pensar a quem, além da comunidade acadêmica, escrevemos e produzimos conhecimento nas universidades, o que influencia diretamente o processo político de escolha de uma língua para o contexto universitário. Nesse sentido, não é possível desvincular o estudo (e a construção) de políticas linguísticas da produção de conhecimento local, uma vez que elas



determinarão inclusive se as próprias comunidades impactadas por diferentes estudos terão acesso a eles próprios, já que a língua pode representar uma barreira.

Dessa forma, criar condições para caracterizar todas as línguas como línguas do conhecimento pode representar um avanço no caminho à democratização do conhecimento. Essa premissa pode possibilitar e estimular que uma comunidade olhe para si mesma e para seus problemas locais, buscando a sua superação através de diferentes mecanismos, como aqueles que a universidade proporciona. Nessa perspectiva, é preciso incorporar línguas como português, espanhol, quíchua, aimará, ashaninka, guarani e outras sul-americanas no processo de construção de conhecimento.

Referências Bibliográficas

Almeida, Selma Regina Olla Paes de. **Análise das políticas de internacionalização da Universidade de São Paulo e da realidade linguística dos estudantes estrangeiros**: quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?. 2023. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Barzotto, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar às variedades linguísticas. **Ecos Revista**, Cáceres, v. 2, p. 93-6. 2004.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais. Brasília, 31 de outubro 2017b. Disponível em: <https://web.if.usp.br/bib/pt-br/not%C3%ADcia/relat%C3%B3rio-sobre-o-processo-de-internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-das-ies>. Acesso em: 08 set. 2024.

Celada, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2002.

INEI. Perú: perfil sociodemográfico. **Informe Nacional**. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima:INEI, 2018.

Llanto Chávez, Lilia Salomé; Romaní Miranda, Maggie; Miranda Esquerre, Luis. Intercomprensión lingüística en el Perú: estudio diagnóstico. **Lengua y Sociedad**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 42–57, 2012. DOI: 10.15381/lengsoc. v12i1.22640. Disponível em: revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22640.

Volume 5 - 2º semestre de 2024

APEESP - 40 anos
Dossiê Comemorativo



Associação de Professores de
Espanhol do Estado de São Paulo

Quispe-Collantes, R. Conhecimento em perigo: aquisição, ensino e exclusão do quíchua no Peru. **Revista de Letras - JUÇARA**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 229–240, 2022. DOI: 10.18817/rlj.v6i2.3040. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/3040>.

Perú. **Ley 29735, de 2 de julio de 2011**. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.

Puh, Milan. **Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Universidade de São Paulo. Grupo de Trabalho Interunidades em Políticas Linguísticas para a USP (GT PoLínguas-USP). **Programa de Desenvolvimento de Políticas Linguísticas para a USP – PDPoLínguas-USP**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sites.usp.br/polinguas/>.

O PROJETO DE LEI Nº 3059/2021 E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Danilo Espindola Catalano²⁴

Resumo

Considerando o Projeto de Lei 3059/2021, do senador Humberto Costa (PT-PE), que está em tramite no Congresso Nacional, este artigo visa estabelecer uma reflexão com autores que possam estabelecer uma relação com o ensino do espanhol e a integração latino-americana. Sendo assim, responderemos de maneira clara, sensata e contundente, que há uma clara importância para o discente das escolas básicas brasileiras, para aprender o espanhol, como uma língua obrigatória, assim como é com o inglês, não só por uma questão econômica, mas por uma questão social, que estabelece até mesmo a forma pela qual se deve ensinar a língua espanhola para o brasileiro, expandindo a questão além de uma mera relação entre os países latino-americanos em questão diplomática, mas por uma interação cultural entre os seus povos, em se estabelece o conhecimento para os brasileiros na escola de produções culturais hispano-americanos, para que assim o ensino de espanhol, após a aprovação da lei, possa se consagrar como vetor para mudar as estruturas do ensino de línguas no país.

Palavras-chave: Obrigatoriedade do ensino de espanhol; Integração latino-americana; Mercosul.

Resumen

Considerando el Proyecto de Ley 3059/2021, del Senador Humberto Costa (PT-PE), que se encuentra en trámite en el Congreso Nacional, este artículo pretende establecer una reflexión con autores que puedan establecer una relación con la enseñanza del español y la integración latinoamericana. Por lo tanto, responderemos de manera clara, sensata y contundente, que existe una clara importancia para los estudiantes de las escuelas básicas brasileñas, de aprender español, como lengua obligatoria, al igual que lo es con el inglés, no sólo por razones económicas, sino por una cuestión social, que incluso establece la forma en que se debe enseñar la lengua española a los brasileños, ampliando la cuestión más allá de una mera relación entre países latinoamericanos en materia diplomática, sino a través de una interacción cultural entre sus pueblos, en el establecimiento de conocimientos para brasileños en la escuela de producciones culturales hispanoamericanas, para que la enseñanza del español, tras la aprobación de la ley, pueda constituirse como un vector de cambio de las estructuras de enseñanza de la lengua en el país.

Palabras clave: Obligatoriedad de la enseñanza de español; integración latinoamericana; Mercosur.

Introdução

Este artigo caracteriza-se pelo contexto do tramite da Lei nº 3059, de 2021 do senador Humberto Costa (PT – PE), que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola (Congresso Nacional. 2021, on-line)*. Que estabelece o espanhol como

²⁴ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-americana. Membro do Grupo de pesquisa: Realidade Latino-americana da UNIFESP, Professor de espanhol e Colunista no Brasil247. E-mail: profesordanilocatalano@gmail.com



obrigatório para as escolas públicas e privadas no que considera no ensino básico do ensino fundamental II e no ensino médio, podendo o aluno, optar por mais línguas, se as instituições tiverem como possibilitar a sua promoção. Mas obriga, assim como a língua inglesa, às instituições a disponibilizarem o ensino da língua espanhola²⁵. Que possibilitará uma melhora, não só no ensino do espanhol, mas também para as oportunidades de emprego para os educadores da área.

Assim, ela estabelece como alternativa para os alunos, o que pode causar um impacto benéfico ao Brasil, em se tratando de integração latino-americana, pois, o país é o único de língua portuguesa em volta em sua maioria de países hispanos, sem contar, que faz fronteira com sete desses países.

Para esta pesquisa, utilizaremos a metodologia de análise bibliográfica qualitativa, que nos ensina a autor Elias Garcia (2016), que é a utilização de documentos ou de pesquisas anteriores para que seja criada uma ideia a partir de uma leitura minuciosa e analítica entendendo as ideias anteriores, para que possa ser feita uma nova proposta que seja mais adequada ao momento em que foram relidas, como é o caso deste trabalho. Nos basearemos no contexto em que se insere o Brasil na realidade regional e ao mesmo tempo na implementação da lei federal da obrigatoriedade do espanhol, que vale a ressalva que não foi aceita pela câmara dos deputados, mas passou no senado no ano de 2024²⁶.

Não podemos deixar de considerar, que as línguas portuguesa e espanhola, sempre tiveram uma grande proximidade, seja histórica, cultural ou linguística, sua relação sempre foi muito próxima, distintamente de outras línguas, como por exemplo, o inglês. O que estabelece, para nós a questão de que a diferença da língua não seria um diferencial para a não integração do povo brasileiro com os hispanos.

A ideia é agregarmos o fato de que o ensino da língua espanhola, por ser carregado de diversas culturas dos países hispanos, sejam eles da Europa, América

²⁵ Brasil. **Projeto de Lei nº 3059, de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Brasília, Em tramitação, 2021. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleggeter/documento?dm=9011368&ts=1631631821999&disposition=inlinen>>, acessado em 31/03/2022

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghtml>, acesso 23/11/2024.



ou até mesmo da África, tem suas peculiaridades regionais, que devem ser expostas e ensinadas para os alunos, pois diferentemente de outras línguas que em sua maioria estão em poucos países, a exemplo do português, há uma centena de variações linguísticas, que devem ser colocadas em prática nas salas de aula.

Será pensando neste ensino duplo de língua e cultura, que pensaremos a atuação do profissional de educação espanhola para a integração latino-americana, protagonizando, não uma integração apenas por meio da língua, mas por meio do conhecimento cultural, social, político, histórico, geográfico e econômico dos países hispano-americanos. É claro, que o professor, não pode deixar de considerar, que seu ensino também engloba a Guiné Equatorial e as Filipinas, mas, como o foco deste trabalho é a América Latina, deixaremos estes países, para os demais pesquisadores, pois, por mais que seja impossível negar que fazem parte desta diversidade dos hispanos, não faz parte do recorte proposto para o artigo.

Para início da pesquisa, iremos estabelecer a história do Mercosul, pois, este trabalho caracteriza o bloco, como o principal fator para a criação de leis de incentivo ao estudo da língua espanhola e para a valorização do conhecimento cultural dos povos latino-americanos, por mais que seja, para muitas pessoas de modo pejorativo um bloco especialmente econômico, poderemos ver, por meio deste contexto histórico estabelecido por Abreu; Florêncio (2015), que nos apresentará, sumamente a história do bloco, que será necessária para a reflexão que será realizada a seguir. Que expõem de forma categórica o fato de que, talvez a questão da integração latino-americana, seja uma desculpa utópica para que seja efetivada a dominação brasileira sobre os demais países latino-americanos.

Iniciaremos o trabalho fazendo uma análise da Lei em questão com as possibilidades da língua espanhola para os estudantes do ensino básico, caracterizado pelo autor, Carvalho (2020), marcando uma reflexão com a questão da integração dos países latino-americanos, expostos pelos autores Bueno; Júnior; Vigevani (2014) se contrapondo com as ideias de Mekitarian (2001), que se complementarão com Cunha (1995), expondo a questão do Mercosul em relação à integração latino-americana e o ensino da língua espanhola na educação básica brasileira.



Desta forma, ao final apresentaremos, a partir do Projeto de Lei nº 3059, de 2021 e os autores principais apresentados, a importância dela para uma integração maior dos países latino-americanos, que por mais, que tenha sido impulsionada pela criação do Mercosul, o ensino da língua espanhola, como buscaremos responder, poderá intensificar ainda mais essas relações diplomáticas, suprindo as dificuldades, que mesmo com a similaridade das línguas, que podem aparecer no âmbito cultural.

Breve história do MERCOSUL

Estabelecem os autores o início das negociações para a criação do que hoje se conhece pelo Mercado Comum do Sul – Mercosul, Abreu; Florêncio (2015):

O Mercosul, desde sua criação com o Tratado de Assunção de 1991, surgiu como um projeto econômico-comercial e político-estratégico: ampliar e consolidar a influência regional e internacional do Brasil, por meio do intercâmbio comercial e da concertação político-estratégica no nível regional. Naquele momento, visava igualmente aumentar o poder de barganha do Brasil diante da Zona Hemisférica de Livre Comércio (ZHLC), que evoluiria mais tarde para a Área de Livre Comércio das Américas (Alca). (Abreu; Florêncio, 2015, p. 7).

Segundo eles a ideia era aumentar a influência regional do continente latino-americano e internacional do Brasil, ampliando estrategicamente seu crescimento político e econômico sobre os demais países do continente. O que segundo os autores, Abreu; Florêncio (2015) mostram que foi o país membro fundador que mais cresceu desde sua formação.

O que parece haver uma superioridade entre os membros do bloco, pois não há um crescimento regional igualitário entre os membros plenos, sendo que a Argentina recentemente vive uma de suas piores crises econômicas da história²⁷, não tendo apoio algum do país que mais cresce e que se coloca como a principal economia da América do Sul, que é o caso do governo brasileiro, parece que existe um livre comércio, mas não se consagra uma integração efetiva entre os países membros, com cada um tendo que resolver seus problemas de maneira separada.

Um exemplo disso, foi o que ocorreu nos anos de pandemia de COVID-19 em que o Mercosul não teve um plano unificado regional para tratar a crise econômica,

²⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2024/06/argentina-vive-recessao-com-ajustes-de-milei-e-mercado-debate-se-pais-atingiu-fundo-do-poco.shtml>, acesso em 23/11/2024.



social e sanitária dos países, o que muitos estudiosos dizem que talvez teria sido o papel de um bloco como a UNASUL²⁸, pelo seu teor de integração entre os ministérios de saúde e entre outros, que era a ideia desde sua implementação, que infelizmente até os dias atuais não voltou a ter força na região.

Na primeira década de existência do Mercosul, o Brasil era o líder de um processo com dupla vocação: promover o regionalismo aberto no plano comercial e de investimento, bem como ampliar a influência político-estratégica regional e internacional do país. A visão estratégica era ofensiva. O Brasil era o país hegemônico num exercício de dimensões econômico-comerciais limitadas, mas com amplo potencial de repercussão político-estratégica no nível regional. (Abreu; Florêncio, 2015, p. 7).

Na história do bloco, podemos observar com a análise histórica, que era uma estratégia brasileira, político econômica, que possibilitava este tipo de relação, mas o que veremos sobretudo por parte de Cunha (1995), está integração começou a ser muito mais do que isso, tornando-os países membros em um crescimento único, apoiando um ao outro e que interagiam até mesmo em seus ministérios da educação para a promoção do conhecimento regional em âmbito continental.

O Brasil, quando foi criado o Mercosul, não tinha um poderio tão grande em caráter econômico, mas em se tratando de um país forte politicamente e com uma democracia sólida, ele estava pronto para este processo, conseguindo realizar uma estratégia na qual o discurso poderia ser para a integração, mas que no fim, poderia ser apenas para benefício próprio.

Além dessa influência econômica brasileira mais limitada, em comparação com países líderes em outros processos de integração, no plano político regional o Brasil vem dividindo sua esfera de influência sul-americana com a Venezuela, que tende a concertar ações de política externa no âmbito dos chamados países bolivarianos – Equador e Bolívia. (Abreu; Florêncio, 2015, p.36).

Entre os países membros, até mesmo com a recente incorporação da Bolívia e da Venezuela como membros plenos, o Brasil, continua sendo a economia mais sólida em se tratando do bloco, o que possibilita a ideia, que pudemos ver nas citações de que o país criou tal bloco para se estabelecer de modo geral na região.

²⁸ Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/unasul-fortalece-alianca-regional#:~:text=A%20Unasul%20abrange%20duas%20%C3%A1reas.cen%C3%A1rio%20da%20nova%20ordem%20global.>, acesso em 23/11/2024.



Claro, que não podemos excluir a intenção “imperialista” que aborda Abreu; Florêncio (2015) em se tratando do Mercosul e o Brasil, que pode ter tido estes tipos de intenção principalmente em se tratando de histórias passadas do país, com o seu vizinho Paraguai, com o qual se estabelece até hoje de maneira pejorativa, tornando-se um “apêndice brasileiro” e não um país independente como é realmente.

Uma das atitudes que podemos lembrar sobre como o governo brasileiro age com os países vizinhos a exemplo do que queremos explicar em sua relação com um bloco como o Mercosul, é o caso da “Missão de Paz” que liderou pela Organização das Nações Unidas – ONU e que supostamente teriam ajudado após o terremoto de 2010 no Haiti²⁹, mas que uma Missão que foi de 2004 até 2017, que segundo fontes da imprensa internacional, teriam resultado em abusos sexuais por parte dos soldados brasileiros³⁰, parece ser um dos maiores fracassos da pseudopolíticas de integração que realizou o governo Lula, mas também um dos mais claros exemplos da postura do Brasil quando se coloca com o discurso de que planeja a integração regional, mas que na verdade tenta a todo custo se estabelecer como um país superior aos seus vizinhos, sendo que historicamente e politicamente é semelhante e próximo a eles.

Torna-se importante para este trabalho, concluirmos a história do Mercosul, como uma possibilidade da hegemonia do Brasil por sobre os outros países, mas não de forma imperialista, o que parece ser algo meramente mal-informado, mas de forma a possibilitar as influencias brasileiras à estes países o que vai muito à relação do contraste da lei 3059/2021, que possibilitará, caso efetivada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente em exercício, uma maior influência do Brasil a estes países, por meio da cultura, educação, política e economia.

A integração latino-americana e o Projeto de Lei nº 3059, de 2021

Dispondo do Projeto de Lei nº 3059 de 2021, exponho os artigos:

Art. 26 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas a língua inglesa e, de forma facultativa, a língua espanhola.

²⁹ Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/relacoes-internacionais/copy_of_missoes-de-paz/historico-da-participacao-brasileira-em-missoes-da-onu, acesso em 23/11/2024.

³⁰ Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/abusos-e-violencia-tropas-chefiadas-pelo-brasil-no-haiti-sao-criticadas-24102017/>, acesso em 23/11/2024.



Art.35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e da língua espanhola, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (NR) (Congresso Nacional, 2021, on-line).

Devemos ter em conta, que por mais que o Projeto de Lei do senador Humberto Costa (PT-PE), ser definitivamente importante para a valorização e obrigatoriedade o espanhol como um ensino tão importante quanto a língua inglesa, não é por si só algo novo. Pois anteriormente, em anos atrás, houve alguns outros processos de leis, que buscavam a mesma coisa.

Mas que tendo em vista o que percebemos dentro da história do MERCOSUL e a relação que o governo brasileiro tem contextualizado juntos aos seus vizinhos, cabe aludir que o professor de espanhol, deve ter a missão de dentro da sala de aula expor esta realidade e ao mesmo tempo, aproveitar de sua sala, para torna-la um vetor que possa na mente de seus educandos, mudar a realidade que se expõe a autora e professora da Universidade de São Paulo, Maria Lígia Coelho Prado (2001), que desde a vinda do rei de Portugal para as terras brasileiras, o país se coloca como o “grande unificado” que é mais poderoso do que seus vizinhos, pois conseguiu, diferentemente deles, se tornar uma nação unificada independentemente de suas históricas revoltas regionais, que o poder centralizado teve que violentamente reprimir.

Tomando a noção de acontecimento (Pêcheux, 2008) como um enunciado que cria uma ruptura com enunciados anteriores, dando origem a outros, há reverberações de sentido da Lei nº 11.161/2005 e resistências à medida provisória nº 7461, promulgada na Lei nº 13.415/2017, que geraram acontecimentos singulares (Carvalho, 2015). Esses acontecimentos nomeamos como sistema de enunciabilidade das possibilidades do ensino-aprendizado do espanhol, que confere efeitos de sentido mais positivos ao discurso das legislações no que tange ao E/LE. (Carvalho, 2020, p.678).

Anteriormente ao Projeto de Lei que estamos analisando, podemos ver que houve uma lei aprovada com o mesmo intuito de colocar o ensino do espanhol como obrigatório no ensino médio em 2005 a qual teve sua revogação em 2017, momento no qual foram inseridas algumas mudanças ao texto anterior e sobretudo a mudança da oferta da língua para opcional. Podemos observar ao ler na íntegra o Projeto de Lei de 2021, o qual, além de expor sua benéfica ruptura para o ensino do espanhol e



ao mesmo tempo aos docentes, torna-se importante, pois como o autor mesmo analisa, estas leis anteriores, não previam a obrigatoriedade, mas a escolha do aluno entre o espanhol e o inglês.

A lei nº 11.161 exposta em 2005³¹, pelo então ministro da educação Fernando Haddad (PT), expunha muitos contextos sociais, que poderiam ser sanados, que seriam importantes, mesmo considerando que esta lei, segundo Lisboa (2009), tenha sido realizada para o Ensino Médio, especialmente, como exposto em suas citações, era importante considerar a integração da América Latina, por mais, que isso pudesse estar longe de ser uma realidade.

Fala-se muito em integração linguístico-cultural com os países latino-americanos e do MERCOSUL, no entanto até o momento, é a Espanha que está à frente dessa política, investindo em assessorias linguísticas, na criação de várias sedes do Instituto Cervantes e ainda, disseminando cursos de capacitação para professores. Tais cursos são alvo de críticas e manifestos liderados pelas associações de professores e, também, por parte dos formadores de professores nas Universidades. (Lisboa, 2009, p.213).

Por mais que se contextualiza a inserção do espanhol no ensino básico ao crescimento do bloco econômico sul-americano, não se caracteriza no território brasileiro por esta relação direta, mas muito de outra forma a se pensar que quando pensamos na difusão da língua e na formação de professores, logo pensamos em institutos coloniais, como é o caso da instituição espanhola, Instituto Cervantes³², que além de capacitar os professores, também é o emissor dos diplomas de proficiência da língua espanhola. Estando longe de se estabelecer alguma instituição de tamanha magnitude, para o ensino advindo de algum país hispano-americano. O que é, para este trabalho, a prova de uma primeira defasagem na integração latino-americana.

O grande problema destas leis anteriores em relação a obrigatoriedade do espanhol no ensino básico brasileiro é o fato da escolha, pois, segundo alguns professores da época, o que também, podemos acreditar como um movimento racional dos estudantes, que vem alguma dificuldade ao aprender o inglês, — por causa disso, — se vem migrando para o espanhol, no caso de que existe essa

³¹ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/572700#:~:text=05%2F08%2F2005-,Lei%20n%C2%BA%2011.161%20de%2005%2F08%2F2005,informa%C3%A7%C3%B5es%20em%20%22Normas%20posteriores%22.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20espanhola>. Acesso em 24/11/2024.

³² Disponível em: https://www.cervantes.es/brasil/curso_espanhol_br.htm Acesso em 23/11/2024.



possibilidade. Aqueles que tem dificuldade em uma língua estrangeira, acabam, se sentindo mais aproximados a outra, mesmo com o mito da facilidade do espanhol, ele acaba sendo uma alternativa de escape para aqueles que já se desiludiram com o inglês.

Ao exposto no Projeto de Lei de 2021:

Art.35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e da língua espanhola, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (NR) (Congresso Nacional, 2021, on-line).

Podemos considerar ao ler o Art. 35 – A, que tanto o inglês como o espanhol, serão obrigatórios, o que retira ao ensino básico o conflito entre as línguas que contextualiza Carvalho (2020), expondo que considerando essa ideia, as duas línguas, terão um “pé de igualdade” por serem as duas obrigatórias para o currículo do ensino médio. Além da possibilidade de demais línguas, que podem ser consideradas em caráter optativo, para que os alunos que ainda não querem aprender nenhuma das duas obrigatórias, possa optar por aprender uma que seja de seu interesse, caso a escola que está estudando, tenha a possibilidade de ofertá-las em seu currículo educacional. Politicamente, a década de 90 caracterizou-se, nesses países, pela consolidação do regime democrático, economicamente, pela busca incessante da estabilidade econômica. (Mektarian, 2001, p.13).

Durante a última década do Século XX, houve uma busca incessante dos países latino-americanos pela retomada da economia e para que consolidassem uma estabilidade econômica em seus países devido a inúmeras crises³³ que vieram a ser parte da vivência dos países do continente, como no caso do Brasil na era Collor³⁴, mas que pode, também ser vista no Equador, Argentina e entre outros, que tiveram até mesmo que mudar a moeda que usavam para os comércios nacionais para poderem melhorar e estabilizar suas economias.

³³Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-economia-latino-americana.htm#:~:text=A%20crise%20econ%C3%B4mica%20e%20o,problemas%20s%C3%A3o%20basicamente%20os%20mesmos>. Acesso em 24/11/2024.

³⁴Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/plano-collor.htm#:~:text=Naquele%20per%C3%ADodo%2C%20o%20pa%C3%ADs%20enfrentava,poder%20de%20compra%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>. Aceso em 24/11/2024.



Este contexto anterior aos anos 90, levou os governos a buscarem medidas para que pudessem se reestruturas das crises que vinham sendo levadas desde a década anterior e que instabilizaram os recursos da região, por isso, a busca destes países por realizar blocos entre os países vizinhos, ao perderem a crença no mercado internacional e nos seus fundos econômicos, adequam seus próprios povos à uma alternativa regional e de integração para que em conjunto, possam trocar as suas medidas econômicas e finalmente concretizar-se uma possível estabilidade econômica. Junto disso, vem a necessidade do espanhol no território brasileiro, por ser a língua mais usada por praticamente todos os seus países vizinhos.

Foi nos anos 1990, que o Mercosul começou a se consolidar e quase junto com ele, — como vimos na lei de 1995, — posteriormente a de 2005 e 2017, como foi uma evolução que veio em contraste com a criação do bloco econômico e ao mesmo tempo com a criação de outras organizações a nível internacional e de integração regional, que buscaram constantemente a estabilidade econômica de seus membros, leis como essas, se colocam para que o mercado de trabalho se aqueça cada vez mais, podendo contratar pessoas que falam tanto uma língua como outra e no caso do espanhol, poder realizar uma ponte do mercado brasileiro com os demais da região e se aproximando dos países vizinhos com um empregado fluente na língua dos países alvo de exportação de seus produtos.

Pensando neste intuito e na criação do bloco que o Projeto de Lei de obrigatoriedade do ensino do espanhol foi pensada por Humberto Costa (PT-PE), que diz:

Soma-se a esta questão, o fato de o Brasil, por sua história, ser o único país latino-americano a não ter o espanhol como língua materna e as interações comerciais com os países vizinhos, sobretudo pelos tratados assinados com os membros do Mercosul (Mercado Comum do Sul), demandam que os profissionais brasileiros sejam proficientes na língua espanhola. (Congresso Nacional, 2021, on-line).

Com o impulsionamento do tratado, pode-se contextualizar uma correlação entre o âmbito econômico, cultural e educacional, impondo a importância do ensino da língua espanhola, pela necessidade de uma integração econômica, que se estabelece mais intensamente com a proficiência do profissional brasileiro com a língua espanhola, que se estabelece como mais um fato para uma melhora



econômica. Esta dimensão cultural do Mercosul 2000 é de extrema importância, pois conduz a uma indissociabilidade entre educação e cultura na formulação da política educacional, assegurando, desta forma, uma concepção humanística do processo educativo. (Cunha, 1995, p. 12).

O que chamam de Mercosul 2000, é a dimensão cultural que começa a ganhar importância, por ser fundamental a sua relação indissociável com a educação para a formação de novos membros para estarem capacitados ao trabalho e poderem aumentar e melhorar o trabalho que já vinha sendo feito, mas apenas com foco em economia, por isso, consolidasse nesta época, uma visão mais humanizada do bloco por sobre o povo ao qual ele está inserido. Ou seja, deixando de ser apenas econômico, para ter um fundo humanístico e cultural educativo.

Por conta deste novo processo, o ensino de espanhol se expõe como fundamental, que não seja apenas um ensino de língua com a apresentação de vocabulário e gramática, mas que ao perceber a indissociação da cultura para com a educação, se entenda que na sala de aula deve-se apresentar as questões sociais, culturais, econômicas, geográficas e entre outras, para que o educando, possa sair ao mesmo tempo fluente e conhecendo as realidades dos diferentes países pelos quais se espera que terão contato após terminarem seus referentes cursos.

Ao nascimento do Mercosul, no início do século XXI, expunha-se aos países membros a possibilidade de uma dimensão cultural, que em relação com o bloco, teria o foco de criar processos humanísticos de ensino, que pudessem ir além do econômico, estabelecendo uma integração interdisciplinar e intercultural, fazendo da relação comercial um vetor para que os países da região não mais se separassem, mas se integrassem entre eles, sem que um se posicione como superior a outro, como sempre foi o caso do Brasil.

[...] No caso do ensino de Literatura, por exemplo, dispõe a América Latina de autores de nível internacional, existindo enorme espaço e potencialidade para a inclusão, no cotidiano do processo didático das escolas, das melhores expressões do romance e da poesia latino-americana. Penetrar a intimidade do melhor de nossa ficção é começar a entender o que há de mais marcante na essência do ser-latino-americano. (Cunha, 1995, p. 12).

A proposta, tanto do artigo quanto do Mercosul, não é de um ensino de línguas por apenas sua estrutura, mas por um conhecimento cultural, que exponha as



produções culturais dos diversos países que compõem o continente americano, para além de conhecer a língua espanhola e poder interagir melhor com os países vizinhos, o país possa expor sua cultura e expressões para o brasileiro.

Não se pode dar aula de línguas sem ter uma ligação direta com a cultura, já nos dizia o autor quéchua-peruano Felipe Pari (2006), isso porque, segundo ele a linguagem é a forma pela qual a cultura se expressa para o mundo, a maneira pela qual ela expõe suas principais características e consegue ser reconhecida. Por isso, ter uma sala de aula na qual a literatura latino-americana, possa ser conhecida pelo aluno, tem um vasto repertório importante para seus alunos, que irão conhecer o mundo a sua volta e sem sair dos quatro cantos da América, conhecendo aqueles países que geograficamente estão próximos, mas que relativamente no ensino estão distantes.

Devemos expor esta característica distinta para o professor de espanhol, caso a obrigatoriedade seja aprovada em âmbito nacional, para que inverta até mesmo o ensino do inglês, podendo fazer com que as duas línguas obrigatórias sejam ensinadas de forma a apresentar o mundo e as distintas culturas em que elas foram inseridas.

O objetivo deste projeto de lei é fazer com que os estudantes brasileiros possam ter acesso à esta outra cultura, a qual é importante tanto para o desenvolvimento social de nossa nação, quanto para as relações com os parceiros comerciais brasileiros, membros ou não do Mercosul, uma vez que o espanhol é o segundo idioma de comunicação internacional, perdendo apenas para o inglês. (Congresso Nacional, 2021, on-line).

É visando este ensino, que o espanhol aparece finalmente como segundo idioma, para a comunicação internacional, igualando-se ao inglês, para o ensino básico brasileiro, para que como informa o projeto de lei, é muito importante para o país, não só por serem países vizinhos, mas por serem importantes parceiros comerciais.

Podemos ver que a lei vai muito além dos países membros plenos do Mercosul, expandindo-se para toda a América Latina, pois não basta apenas aprender sobre aqueles que tem uma maior relação econômica, mas que possa, se relacionar com aqueles que passam despercebidos pelos brasileiros, mesmo que estejam mais



próximos do que países europeus, fazendo com que estes, sejam outros parceiros econômicos, expandindo ainda mais o leque de possíveis exportações e importações.

Parece haver uma intenção de expansão, que sempre aquele mais rico economicamente será o que terá a possibilidade de se sobrepôr aos outros, isso acontece em quaisquer relações internacionais e blocos econômicos continentais, assim como é na União Europeia, em que parece em alguns momentos que os países mais ricos, mantem as economias mais pobres, mas há uma outra visão para isso, que é sumamente a integração, independentemente de quem é mais rico ou mais pobre, mas sempre um apoiando o outro de forma a que todos e todas possam sair de problemas, como no caso de uma pandemia, como uma comunidade una e concisa.

É possível pensar em integração econômica pelo fato de nesses blocos, os países crescerem em “pé de igualdade”, com um “ajudando” o outro, para que todos mantenham praticamente o tanto de crescimento econômico. Sendo assim, esta é uma característica importante para a integração latino-americana, para a qual o ensino do espanhol, fará com que esta unificação seja efetivamente muito mais “poderosa”.

Assim, é possível entender que o Projeto de Lei nº 3059/2021, tem como base as leis anteriores que foram promulgadas, mas com o intuito de melhorá-las ainda mais para que o ensino básico brasileiro possa ter duas línguas estrangeiras base, para que o aluno além de se especializar no inglês com as relações econômicas do Brasil com os Estados Unidos, possa também, por meio do espanhol, realizar uma relação com os países vizinhos da América. Mas, além disso, não há apenas a intenção econômica, como vimos até mesmo na obra de Cunha (1995), em que ele nos mostra que o ensino deve abarcar mais do que isso, mas o conhecimento cultural, pois o ensino da língua espanhola, não se baseia apenas no aprendizado para o capital individual, mas sim, para o conhecimento cultural do brasileiro aos demais países latino-americanos.

Conclusão

Tendo em conta o abordado no desenvolvimento deste trabalho, devemos deixar claro que o principal foco do ensino da língua espanhola no Brasil, é o fator econômico e cultural, visando o mundo laboral e conhecimento dos países da região.

Com este fato, podemos agregar a importância do Projeto de Lei 3059/2021 para a integração latino-americana, é muito além do que a questão linguística, que não podemos, erroneamente deixar de lado nesta pesquisa, pois é um fator que não deixará de ser importante, mesmo com a preferência e ênfase nas questões culturais e econômicas.

Tendo em conta a intenção do Mercosul, que também não é apenas econômico no âmbito educacional, mas no cultural, sumamente, para o conhecimento pedagógico daquele brasileiro que absorve a língua espanhola, que além de fazer isso, absorverá a cultura dos países hispanos. Por mais, que ainda hoje, as instituições espanholas, sejam prioritariamente importantes no quesito de proficiência e expoente da língua, como é o caso do Instituto Cervantes.

É importante considerar, que por mais que a obrigatoriedade do espanhol nas escolas básicas, possa ser um movimento para efetivar ainda mais a dominação brasileira por sobre os países latino-americanos, não podemos deixar de considerar, que o que dissemos ser uma utopia na introdução do presente artigo, podemos considerar como uma possível realidade, pois, sendo ou não a intenção principal, os diversos educadores de espanhol, vão mostrar sua destreza e ao apresentar a cultura dos demais países latino-americanos, conseqüentemente, estabelecendo uma integração entre estes países.

A impossibilidade de se estabelecer o ensino de língua espanhola por meio apenas da língua em si, com a gramática e sua estrutura, mas pela obrigatoriedade de um ensino que possa se aproveitar de características de outras disciplinas que possam ser agregadas, assim como a história, geografia, sociologia, política, economia e entre outras, poderemos estabelecer a relação que deve ser o intuito após a aprovação da lei de obrigatoriedade do espanhol, se expondo seu caráter além do fator econômico, mas pela troca de produções culturais, com o aumento, possível de consumo de produções hispano-americanas no país, que pode ser um resultado do ensinamento teórico nas escolas públicas e privadas, que são expressivamente maiores em questão de público do que as escolas especializadas em língua estrangeira.



Podemos concluir, que a importância do Projeto de Lei 3059/2021 para a integração latino-americana, é o conhecimento cultural dos demais países por parte do estudante brasileiro e ao mesmo tempo, quase que simultaneamente o aumento das relações econômicas, com a alta de profissionais gabaritados a se comunicar de modo mais eficaz e rápido com os países de língua espanhola.

Referências bibliográficas

Abreu, Sergio Abreu; Florêncio, Lima. **Trajectoria do Mercosul e mudança de paradigmas e de posições da política externa brasileira: começo virtuoso e crise recente – possíveis interpretações.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 1990.

Brasil. Projeto de Lei nº 3059, de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.** Brasília, Em tramitação, Senado. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleggeter/documento?dm=9011368&ts=1631631821999&disposition=inline>>, acessado em 31/03/2022.

Bueno, Clodoaldo; Ramanzini Júnior, Haroldo; Vigevani, Tullo. **Uma Perspectiva de Longo Período sobre a Integração Latino-americana Vista pelo Brasil.** Contexto internacional, Rio de Janeiro, vol. 36, no 2, 2014. (pp. 549-583)

Carvalho, Fernanda Peçanha. **Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade.** Caracol, São Paulo, N. 19, 2020. (pp. 677-702)

Cunha, Célio. O MERCOSUL e a educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.68, p. 10-15, out./dez. 1995.

Day, Kelly. Ensino de língua estrangeira no brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Número 15, p. 1-13, 2012. Disponível em: < 10.17771/PUCRio.escrita.20850>, 31/03/2022.

Garcia, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica - uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/cat_l/Downloads/letras_lingua,+Gerente+da+revista,+13193-47821-1-SM+(1).pdf, acesso em 22/11/2024.

Lisboa, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, 2009. (pp. 199-217).



Mello, Fabiane Cristina de. Ensino de espanhol no Brasil: uma questão de políticas linguísticas. In: Dutra, Eduardo de Oliveira; Simione, Taise (orgs.). **O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2017. (pp. 197– 213).

Mekitarian, Eduardo. A integração latino-americana. **Pensamento Real**, Ano IV, p. 3-17, N° 9/2001.

Pari, Felipe Huayhua. Multiculturalidad, plurilingüismo e interculturalidad en el Perú. **Escritura y Pensamiento**. Año IX, N° 18, 2006. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7864> Acesso em 10/09/2024. (p.103-125).

Prado, Maria Lígia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. **Revista de História**. 145, 2001. (pp.127-149).

ESPAANHOL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Eliza Silvana de Souza*³⁵

Resumo

No presente texto, busca-se trazer um panorama sobre a presença da língua espanhola nos cursos técnicos oferecidos no estado de São Paulo. Por meio de análise documental, curricular e revisão bibliográfica, nota-se a necessidade de fortalecer os currículos de cursos técnicos com a inserção da língua espanhola em mais cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio, de forma igualitária e para todos os estudantes, na direção do mercado de trabalho globalizado, necessidade contemporânea de comunicação e interação entre as mais diferentes nações, oferecendo, assim, Educação Profissional e tecnológica de qualidade.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; composição curricular; ensino de espanhol.

Resumen

En el presente texto, se busca ofrecer un panorama sobre el ofrecimiento del idioma español en cursos técnicos y técnicos integrados a la secundaria en el estado de São Paulo. A través de un análisis documental, curricular y una revisión bibliográfica, se observa la necesidad de fortalecer los planes de estudio de los cursos técnicos con la inclusión del idioma español en más cursos técnicos y técnicos integrados a la educación secundaria, de forma equitativa y para todos los estudiantes, en dirección al mercado de trabajo globalizado, una necesidad contemporánea de comunicación e interacción entre las más diversas naciones, ofreciendo así una Educación Profesional y Tecnológica de calidad.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; plan de estudio; enseñanza de español.

Espanhol como língua estrangeira

Sabe-se que o espanhol é uma das línguas mais faladas e estudadas no mundo. Segundo o anuário do Instituto Cervantes, o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo em termos de número de falantes nativos, atrás apenas do mandarim. É a língua oficial em 21 países e amplamente falada em muitos outros, incluindo os Estados Unidos, onde é a segunda língua mais falada e o número de falantes de espanhol continuará a crescer nas próximas décadas, tornando-se uma língua cada vez mais importante.

³⁵ Coordenadora de projetos da Cetec Capacitações – Centro Paula Souza. E-mail: eliza.souza@cps.sp.gov.br



Sobre o ensino formal do espanhol em escolas de idiomas privadas, o anuário de 2022 afirma:

Se estima que, en 2022, casi 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera; en concreto, 23.748.298. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 111 países. Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza —incluida la no reglada— y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Con todo, la ausencia de datos universales, completos y comparables confiere un carácter provisional a los cálculos, ya que, por ejemplo, apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, se estima que hay un número considerable de alumnos de español aún no contabilizados.³⁶

Conforme mencionado no relatório, os números apresentados são uma mostra e não representam o dado absoluto, uma vez que os levantamentos não consideram as escolas públicas, as aulas privadas ou dadas em outras circunstâncias, como os intercâmbios.

Em conclusão, no mesmo documento, o Instituto Cervantes aponta que

[...] hoy habla español el 7,5 % de los habitantes del planeta. No obstante, las proyecciones indican que, a pesar de que la comunidad hispanohablante crecerá en términos absolutos en los próximos cincuenta años, su peso relativo irá disminuyendo progresivamente de aquí a final de siglo, debido fundamentalmente a un descenso de la natalidad en los países hispanohablantes, que cederán definitivamente el testigo a otras regiones del planeta, como el África subsahariana o Asia central y meridional, como motores del crecimiento de la población mundial. En 2100, solo el 6,3 % de la población mundial podrá comunicarse en español.³⁷

Apontar estes dados faz-se necessário para alertar aqueles que ainda são reticentes à presença do espanhol nos currículos escolares.

36 T.N.: Estima-se que, em 2022, cerca de 24 milhões de ex-alunos estudam espanhol como língua estrangeira; especificamente, 23.748.298. Este é o resultado da síntese do número de estudantes espanhóis atuais em 111 países. Os números referem-se a todos os níveis de educação – incluindo os não formais – e baseiam-se em dados disponíveis em cada país. No entanto, a ausência de dados universais, completos e comparáveis confere aos cálculos um carácter provisório, que, por exemplo, reflecte apenas informação proveniente de centros educativos privados. Portanto, estima-se que exista um número considerável de ex-alunos espanhóis que ainda não foram contabilizados.

37 T.N.: [...] hoje 7,5% dos habitantes do planeta falam espanhol. No entanto, as projeções indicam que, embora a comunidade de língua espanhola cresça em termos absolutos nos próximos cinquenta anos, o seu peso relativo diminuirá progressivamente até o final do século, principalmente devido a uma diminuição das taxas de natalidade nos países de língua espanhola. Países que entregarão definitivamente o legado a outras regiões do planeta, como a África Subsaariana ou a Ásia Central e Meridional, como motores do crescimento populacional global. Em 2100, apenas 6,3% da população mundial conseguirá comunicar-se em espanhol. Tradução nossa.



No Brasil, a demanda por aprendizado de espanhol como língua estrangeira tem crescido significativamente, impulsionada por fatores como globalização, migração, turismo e oportunidades de negócios, pois é a segunda língua mais usada nos negócios. Empresas e profissionais consideram dominar a língua espanhola uma habilidade valiosa no mercado de trabalho global, sem fronteiras. A modalidade de teletrabalho ou trabalho remoto, há muito tempo difundida no mundo e popularizada no país durante o período de distanciamento social da covid-19, reforçou a necessidade das equipes, agora formadas por colaboradores de diversas nacionalidades, se comunicarem usando uma língua em comum, e a preferência para equipes que envolvem o Brasil e os países *hispanohablantes* é o espanhol.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica é um agente importante para a formação dos estudantes das camadas menos favorecidas da sociedade, pois representa a ponte entre a formação de qualidade e o mundo do trabalho. E, ao construir um currículo escolar linguisticamente diversificado, garante-se o acesso dos estudantes às oportunidades relevantes. Pensando nisso, esta reflexão busca trazer luz à necessidade formativa contemporânea que exige comunicação para o mundo.

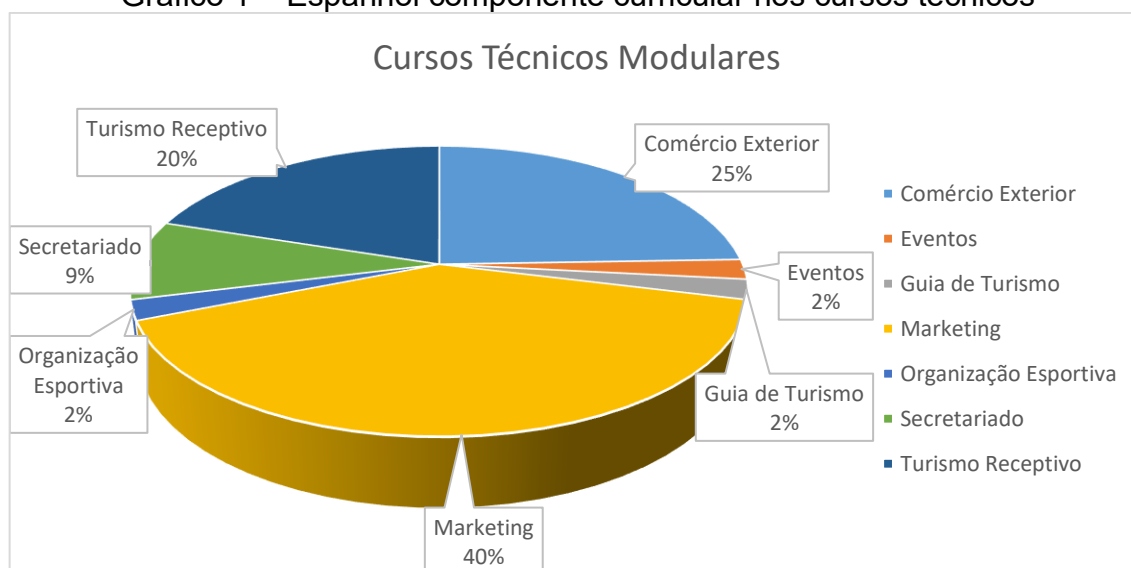
Espanhol no Centro Paula Souza – Formação Técnica

O Centro Paula Souza (CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, está presente em 363 municípios distribuídos em todo Estado. A instituição administra 228 Escolas Técnicas (Etecs) e 77 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 316 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. Nas Etecs, mais de 226 mil estudantes estão matriculados nos Ensinos Técnico, Integrado, Médio e Especialização Técnica, cursos oferecidos e em diferentes modalidades. A instituição também é reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), uma organização sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas, que tem como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas. (Centro Paula Souza, 2024).

Nos cursos técnicos oferecidos pelas Etecs, temos sete formações que contemplam o espanhol: Comércio Exterior, Eventos, Guia de Turismo, Secretariado, Marketing, Organização Esportiva, Turismo Receptivo, nos quais o idioma recebe a nomenclatura: Espanhol Instrumental. Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, temos o espanhol presente nos cursos Técnico em Agenciamento de Viagens Integrado ao Ensino Médio e Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio, nesses cursos, o espanhol recebe as nomenclaturas Espanhol Instrumental e Língua Estrangeira Moderna - Espanhol.

O técnico em Marketing é o curso com espanhol no currículo escolar mais ofertado, seguido de Comércio Exterior e Turismo Receptivo. As referências são em relação ao primeiro semestre de 2024, conforme demonstra o gráfico a seguir, no qual observa-se uma limitação de cursos com o espanhol na composição curricular.

Gráfico 1 – Espanhol componente curricular nos cursos técnicos



Fonte: Adaptado do sistema Integrado de Gestão Unidade de Recursos Humanos, 2024.

Ensino Médio com Itinerários Formativos

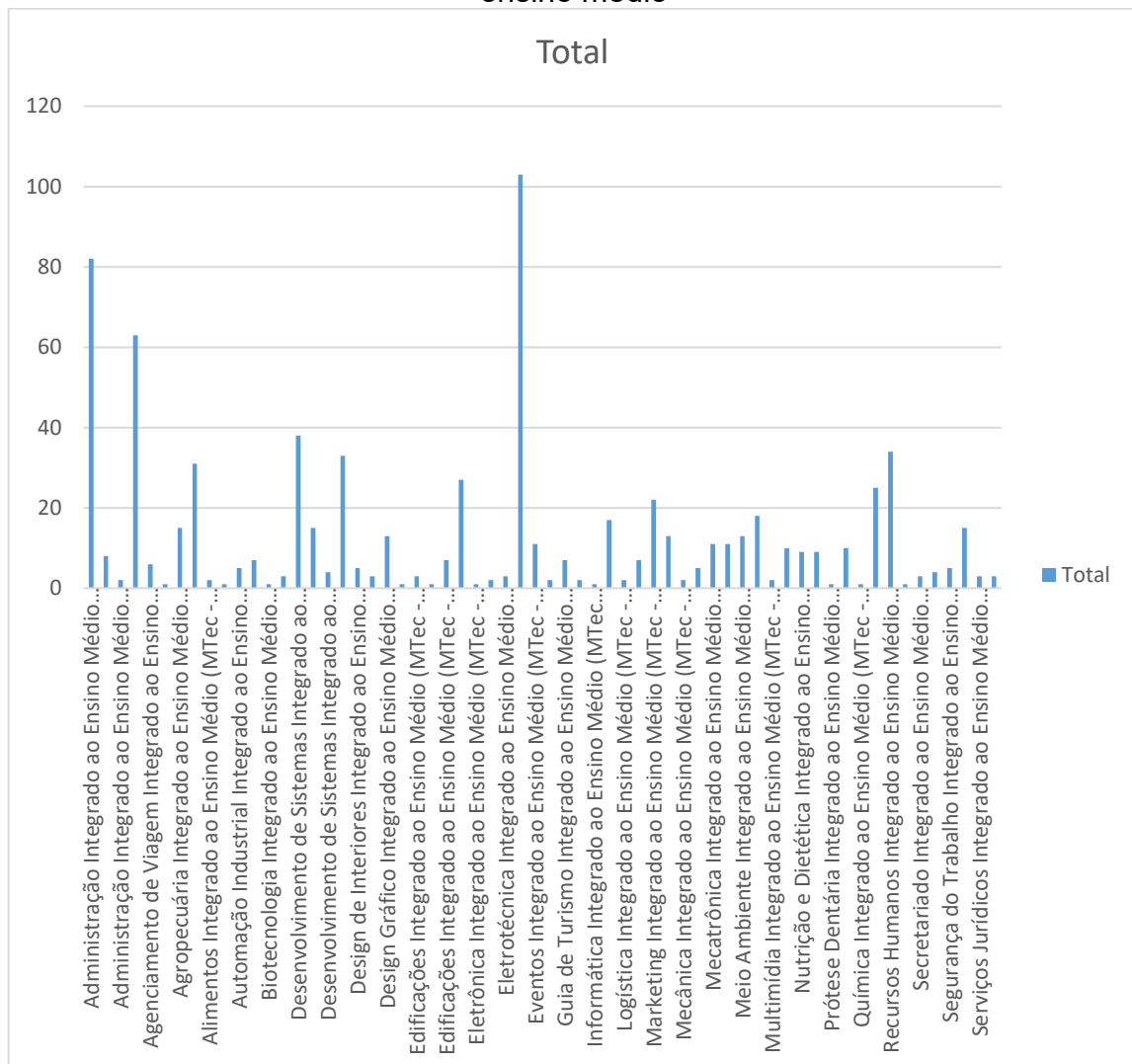
Em consonância com a diretriz vigente, Lei nº 13.415/2017³⁸ para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, são ofertados quatro tipos de Itinerários

³⁸ Com referência à data da submissão deste artigo, a saber, novembro de 2024. A resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024 traz novas diretrizes curriculares para o ensino médio.

no CPS: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias. Quando ofertado, a língua espanhola está presente apenas na última série, 2 aulas semanais.

O gráfico a seguir apresenta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos quais têm o espanhol, componente curricular, garantido para os estudantes que vivenciam a fase crucial de sua formação, as séries finais da Educação Básica.

Gráfico 2 – Espanhol componente curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio



Fonte: Sistema Integrado e Gestão Unidade de Recursos Humanos, 2024.



Geralmente, o espanhol nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio é ofertado no 3º ano, duas aulas semanais. Diferentemente dos demais cursos integrados, Agenciamento de viagens e Guia de Turismo têm o espanhol como componente técnico e não da Educação Básica.

Neste cenário, o curso Administração Integrado ao Ensino Médio aparece com maior recorrência, sendo 155 turmas com Espanhol, seguido pelo Ensino Médio, com 103 turmas, Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, com 96 turmas e Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio, com 34 turmas. Com a atual configuração, há turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico privilegiadas por uma matriz curricular plurilíngue, com o acesso de duas línguas estrangeiras garantido, línguas exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio, nos vestibulares e nos contextos laborais, enquanto milhares de estudantes são privados desta diversidade linguística, imputados ao monolinguismo.

Outro dado importante que vale a pena destacar é em relação aos números de professores de espanhol em sala de aula nas Etecs, são 154 docentes, considerando apenas os que estão em sala de aula no 1º semestre de 2024³⁹, 116 professores indeterminados e 38 professores determinados. Um decréscimo em relação aos dados do ano de 2022, no qual as Etecs contavam com 171 docentes de espanhol, 128 professores indeterminados e 43 professores determinados. Dados que materializam a diminuição da oferta da língua nos currículos dos cursos técnicos e pela opção dada à direção escolar por um currículo com espanhol ou sem espanhol.

Para os cursos de Ensino Médio com Itinerários Formativos ou Integrados ao curso Técnico, há duas matrizes curriculares que o gestor pode escolher, uma com e outra sem o espanhol. Esta ação é possível devido a não obrigatoriedade da oferta da segunda língua estrangeira pelas diretrizes nacionais vigentes.

Na visão de Gretel e Polli (2024, p. 20), as decisões sobre a composição curricular na Educação Básica devem considerar a voz dos especialistas da área.

³⁹ Destacamos que há dezenas de professores com habilitação para lecionar espanhol que, por ausência de aulas da língua espanhola, assumiram outras funções dentro das Etecs e na Administração Central. Os professores com habilitação para lecionar espanhol não são computados nesta pesquisa.



Pensar - ou repensar - o espaço que as línguas estrangeiras ocuparam e ocupam no sistema educacional brasileiro é uma tarefa que não pode estar desvinculada da reflexão acerca da importância que governantes, técnicos e gestores conferem ao conhecimento que outros idiomas têm no mundo atual, complexo, internacionalizado e globalizado. (Gretel, Polli, 2024, p. 20).

As matrizes curriculares, conforme afirmado anteriormente, demonstram os ajustes que são realizados de acordo com a presença ou ausência da língua espanhola no currículo.

Imagem 1- Matriz curricular Técnico em administração Período Integral, com espanhol

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
 GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 Rua dos Andradas, 140 - Santa Ifigênia - 01208-000 - São Paulo - SP
 (11) 3324-3300 - <http://www.cps.sp.gov.br>

MATRIZ CURRICULAR – 2023 – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL		SPdoc – Protocolo (Nº/Ano)				
Unidade Escolar	Código	Município				
Eixo Tecnológico	GESTÃO E NEGÓCIOS					
Habilitação Profissional	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (Período Integral)				Plano de Curso	605
<small>Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 207/2022 e Indicação CEE 215/2022. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2450, de 4-10-2022, publicada no Diário Oficial de 5-10-2022 – Poder Executivo – Seção I – página 43.</small>						
Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
		1ª SÉRIE 2023	2ª SÉRIE 2024	3ª SÉRIE 2025	Total	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	120	120	160	400	333
	Língua Inglesa	80	80	80	240	200
	Arte	80	-	-	80	67
Matemática e suas Tecnologias	Educação Física	80	80	-	160	133
	Matemática	120	120	160	400	333
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	80	80	-	160	133
	Química	80	80	-	160	133
	Biologia	80	80	-	160	133
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	80	80	-	160	133
	Geografia	80	80	-	160	133
	Filosofia	-	40	-	40	33
	Sociologia	-	40	40	40	33
Total da Base Nacional Comum Curricular		880	840	440	2160	1800

Fonte: Grupo de Formulação e Análises Curriculares, 2024.

Imagem 2: Matriz curricular Técnico em administração Período Integral, sem espanhol

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
 GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 Rua dos Andradas, 140 - Santa Ifigênia - 01208-000 - São Paulo - SP
 (11) 3324-3300 - <http://www.cps.sp.gov.br>

MATRIZ CURRICULAR – 2023 – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL		SPdoc – Protocolo (Nº/Ano)				
Unidade Escolar	Código	Município				
Eixo Tecnológico	GESTÃO E NEGÓCIOS					
Habilitação Profissional	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (Período Integral)				Plano de Curso	605
<small>Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 207/2022 e Indicação CEE 215/2022. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2450, de 4-10-2022, publicada no Diário Oficial de 5-10-2022 – Poder Executivo – Seção I – página 43.</small>						
Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
		1ª SÉRIE 2023	2ª SÉRIE 2024	3ª SÉRIE 2025	Total	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	120	120	160	400	333
	Língua Inglesa	80	80	80	240	200
	Arte	80	-	-	80	67
Matemática e suas Tecnologias	Educação Física	80	80	-	160	133
	Matemática	120	120	160	400	333
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	80	80	-	160	133
	Química	80	80	-	160	133
	Biologia	80	80	-	160	133
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	80	80	-	160	133
	Geografia	80	80	-	160	133
	Filosofia	-	40	-	40	33
	Sociologia	-	40	40	40	33
Total da Base Nacional Comum Curricular		880	840	440	2160	1800

Fonte: GFAC, 2024.

Nos cursos técnicos integrados ao médio, período integral, há duas matrizes curriculares: Com espanhol, duas aulas semanais apenas no 3º ano, e sem espanhol; neste caso, são adicionadas ao componente de língua portuguesa mais duas aulas.

Seguimos?

Para Grete e Polli (2024) a visão distorcida e equivocada que levou as línguas estrangeiras, ao longo do tempo, a serem desvalorizadas e que tivessem menor carga horária na grade curricular vai na contramão da valorização e pluralidade linguística vivenciada nos primeiros modelos escolares, no século XX.

Destacam as autoras que,

[...] por exemplo, com a Reforma Francisco de Campos de 1931, eram obrigatórios, no então denominado curso fundamental de cinco anos, o francês e o inglês, além do alemão como idioma facultativo. Ademais, o curso também mantinha obrigatoriamente aulas de latim (Chagas, 1979, p. 109-110). Posteriormente, em 1942, a Reforma Capanema manteve como disciplinas obrigatórias, no ginásio, o latim, o francês e o inglês. Já no colégio, as línguas obrigatórias eram o francês, o inglês e o espanhol, sendo que na modalidade do curso clássico também figuravam o latim e o grego (Chagas, 1979, p.116).

Foi em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61 que as línguas estrangeiras foram concebidas como disciplinas complementares ou de disciplinas optativas. Assim, além de não haver consenso em todo o país sobre quais línguas deveriam ser ensinadas e em quais níveis, sua oferta também deixou de ser obrigatória. Dessa forma, coube aos Conselhos Estaduais, em conjunto com o Conselho Federal, selecionar cinco disciplinas para serem oferecidas como complementares, e nenhuma língua estrangeira foi incluída entre elas. (Gretel, Polli, 2024).

No caso das disciplinas optativas, era possível escolher uma ou duas entre as 22 listadas pelos Conselhos Estaduais (Chagas, 1979, p.122). Nessa lista, estavam incluídas as Línguas Estrangeiras (LE), mas sem detalhes específicos, ou seja, a indicação era apenas de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Posteriormente, com a Lei de Diretrizes - Lei 5.692/71 - a LEM foi incorporada ao núcleo comum, tornando-se obrigatória, mas restrita ao que era então denominado 2º grau, hoje, ensino médio.



25 anos depois, em 1996, com a promulgação da nova LDB - Lei 9.394/96 - as LEM voltaram a ser tratadas pelos legisladores, embora ainda de forma limitada. (Gretel, Polli, 2024).

Ainda de acordo com as autoras, o resultado disso foi a inclusão como obrigatória, na parte diversificada do currículo, de ao menos uma LEM a partir da 5ª série do ensino fundamental. Para o ensino médio, deveria ser ofertada uma LEM obrigatoriamente e uma segunda LEM como optativa. Certamente, essa ação é contrária à expectativa dos especialistas da área, mas um passo na direção correta, se comparado à legislação anterior.

Em outra perspectiva, Rodrigues (2022, p. 25) traz um panorama sobre a (não) oferta do espanhol no currículo escolar brasileiro nos últimos anos. De acordo com os dados levantados pela autora, o ápice da oferta do espanhol no Brasil foi atingido no ano de 2012, quando um total de 15.393 escolas tinham o espanhol no currículo, sendo 9.367 escolas da rede pública (federal, estadual e municipal) e 6.026 escolas da rede privada. Porém, em 2020, afetados pela Lei N.º 13.415, esse número total caiu para 11.767 escolas, 6.721 escolas da rede pública e 5.046 escolas da privada.

Então, entre 2017 e 2020 o espanhol deixou de ser ofertado em 2.566 escolas públicas e em 980 escolas privadas. Na visão da autora,

[...] o que vem acontecendo com a oferta de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública e nas da rede privada pode ser interpretado como mais um sintoma de aprofundamento das desigualdades sociais do nosso país e, por isso, esse processo merece toda a nossa atenção e mobilização. (Rodrigues, 2022, p. 25-26).

Em consideração a estes dados, faço suscitar sua fala na qual enfatiza a necessidade de retomar

[...] o princípio democrático da educação. Com ele, volta-se a abrir a possibilidade de existência de uma escola verdadeiramente plurilíngue, em que a comunidade escolar tenha a prerrogativa de escolher como língua estrangeira que avaliar necessária para o desenvolvimento de seus estudantes. (Ibidem, p. 30).

Seguimos! Considerações finais

Considerando a dinâmica do mercado de trabalho contemporâneo, na qual a língua pode ser uma barreira, a oferta do espanhol na formação técnica se torna



essencial para todos os estudantes, especialmente os que vem de contextos socialmente vulneráveis. Acreditamos que essa língua deve continuar a fazer parte dos currículos dos cursos técnicos já citados e também ter sua oferta ampliada para em cursos, como Administração, Agronegócio, Comércio, Finanças e Portos, devido ao seu caráter de gestão e administração, além da interação entre empresas e colaboradores de diversas partes do mundo, especialmente com parceiros econômicos da América Latina e da Espanha. Ainda nesse viés, nos cursos técnicos: Desenvolvimento de Sistemas, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Produção de áudio e vídeo, Programação de jogos digitais, Redes de computadores, o espanhol é essencial para ampliar o repertório linguístico dos estudantes sobre a 2ª língua mais usada na internet, além de representar uma área de atuação na qual comumente as empresas têm equipes globais, que interagem e se relacionam usando em língua estrangeira.

Na área da saúde, o espanhol é fundamental para garantir a comunicação e compreensão entre o profissional e os *hispanohablantes*, comunidade que cresce a cada ano em grandes cidades como São Paulo. Consideramos, portanto, que seja um componente relevante nos cursos de Enfermagem e Saúde Bucal. Indicamos que o espanhol seja inserido nos cursos de Teatro e Canto pelo caráter pluricultural que eles têm em consonância com a diversidade da língua espanhola.

Dos mais de 65 cursos técnicos oferecidos pelo CPS em 2024, os estudantes têm o acesso à língua espanhola garantida a apenas sete cursos, e, segundo nossa análise, mais 15 cursos técnicos poderiam ter este caráter plurilíngue, de acordo com a necessidade do mercado e com a equidade na formação escolar e profissional.

Portanto, é urgente repensar o currículo escolar para atender às demandas atuais do mercado de trabalho, com foco na qualidade e diversidade da formação. É fundamental assegurar que o ensino do espanhol seja novamente incluído nas discussões curriculares com oferta igualitária para toda a rede e que todos os estudantes, especialmente aqueles que mais precisam dessa formação, tenham acesso garantido à língua espanhola durante sua formação técnica.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Estabelece diretrizes e normas para a educação básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a organização e o funcionamento do ensino médio.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13415.htm. Acesso em: 28 nov. 2024. Centro Paula Souza. Disponível em: < <https://www.cps.sp.gov.br/>>. Acessado em 29/05/2024.

Gretel, Eres Fernandes; Polli, Maria Camila Bedin. A escassa presença (ausência?) das línguas na formação e na produção do conhecimento: avanços, retrocessos e perspectivas. Em: Souza, Eliza Silvana de (Org.). **Encontro de Professores de Espanhol: paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica**, p. 21-22. São Paulo: Centro Paula Souza, 2024.

Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Disponível em: < http://cpscetec.com.br/gfac/matriz.php?matriz_curricular=Ensino+M%C3%A9dio+com+Habilita%C3%A7%C3%A3o+Profissional+de+T%C3%A9cnico+em+Recursos+Humanos+%28M-Tec%29&ver=Pesquisar>. Acessado em 29/05/2024.

Instituto Cervantes. **Español, una lengua viva.** Informe 2022. Disponível em: < https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm>. Acessado em 03/06/2024.

Rodrigues, Fernanda Castelano. Atualidade e Perspectivas do Ensino do Espanhol no Brasil. Em: Souza, Eliza Silvana de (Org.). **Encontro de Professores de Espanhol: Paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica**, p. 25-26. São Paulo: Centro Paula Souza, 2022.

Sistema Integrado e de Gestão. Disponível em: < <https://sigurh.cps.sp.gov.br/>>. Acessado em 29/05/2024.



BIODRAMA: NARRANDO A MEMÓRIA FAMILIAR

Mayra Martins Guanaes⁴⁰

Resumo:

O Biodrama é uma estética teatral desenvolvida pela encenadora argentina Vivi Tellas, que propõe um olhar sobre a vida das pessoas comuns e histórias reais, promovendo, por vezes, uma tensão entre ficção e realidade. A primeira peça produzida dentro desta proposta foi *Mi mamá y mi tía* (2003), de Vivi Tellas em colaboração com Graciela Ninio e Luisa Ninio. Na peça, a mãe e a tia de Vivi Tellas estão em cena e conversam sobre as memórias familiares, amor, casamento, traições e luto a partir de objetos pessoais como fotografias e um vestido de noiva. Esta pesquisa propõe uma análise da dramaturgia da peça *Mi mamá y mi tía* publicada no livro *Biodrama| Proyecto Archivos: Seis documentales escénicos* (2017), observando como ocorre a articulação das narrativas a partir da memória e de arquivos pessoais e suas relações com outras obras literárias que trazem à tona as questões da memória familiar, do íntimo e do feminino como as peças *En familia* de Florencio Sanchez e *La casa de Bernarda Alba* de Federico Garcia Lorca, para discutir a família como o primeiro lugar de ficção que vivemos e os elementos ficcionais que contribuem para a construção da memória familiar.

Palavras-chave: Biodrama; Teatro Argentino; Memória; Família; Fotografia

Resumen:

Biodrama es una estética teatral desarrollada por la directora argentina Vivi Tellas, que propone una mirada a la vida de las personas y las historias reales, promoviendo a veces una tensión entre ficción y realidad. La primera obra producida dentro de esta propuesta fue *Mi mamá y mi tía* (2003), de Vivi Tellas en colaboración con Graciela Ninio y Luisa Ninio. En la obra, la madre y la tía de Vivi Tellas salen a escena y hablan de los recuerdos familiares, el amor, el matrimonio, las traiciones y el duelo a partir de objetos personales como fotografías y un vestido de novia. Esta investigación propone un análisis de la dramaturgia de la obra *Mi mamá y mi tía* publicada en el libro *Biodrama| Proyecto Archivos: Seis documentales escénicos* (2017), observando cómo la articulación de las narrativas basadas en la memoria y los archivos personales y su relación con otras obras literarias que plantean temas de memoria familiar, lo íntimo y lo femenino, como las obras de teatro *En familia* de Florencio Sánchez y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, para hablar de la familia como el primer lugar ficticio que experimentamos y de los elementos que contribuyen a la construcción de la memoria familiar.

Palabras clave: Biodrama; Teatro argentino; Memoria; Familia; Fotografía

A partir da década de 60, a relação entre “vida” e “obra” passa a ser um interesse da crítica literária e das investigações de alguns filósofos como Roland Barthes. Entretanto, o primeiro a sistematizar a problemática da autobiografia foi o teórico francês Philippe Lejeune na obra *O pacto autobiográfico*, publicada em 1971. Nessa mesma década, em contraposição aos estudos de Lejeune, temos ainda a

⁴⁰ Mayra Martins Guanaes é doutoranda no Programa de Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana da USP. E-mail: mayraguanaes@gmail.com



contribuição de Paul de Man com a obra *La autobiografía como desfiguración*, publicada em 1979. Nessa obra, De Man (1991) defende que a autobiografia seria uma desfiguração, salientando quanto a relação autobiográfica também é construída pelo leitor, porque a leitura produzida a partir de um texto pode ser uma leitura autobiográfica ou não.

Partindo da perspectiva de Paul de Man, temos nos estudos hispano-americanos a contribuição da escritora e crítica literária Sylvia Molloy. Na obra *Acto de presencia*, publicada em 1996, ela propõe uma reflexão sobre as estratégias textuais, atribuições genéricas e percepções do “eu” nos textos autobiográficos hispano-americanos, pontuando que a autobiografia é um tipo de relato construído por meio da rememoração:

La autobiografía es siempre una re-presentación, esto es, un volver a contar, ya que la vida a la que supuestamente se refiere es, de por sí, una suerte de construcción narrativa. La vida es siempre, necesariamente, relato: relato que nos contamos a nosotros mismos, como sujetos, a través de la rememoración; relato que oímos contar o que leemos, cuando se trata de vidas ajenas (Molloy, 1996, p. 16).

A autora menciona que a autobiografia é tanto uma maneira de ler quanto de escrever e, ao apresentar um panorama da escrita autobiográfica hispano-americana, ela destaca que no séc. XIX acontece uma virada autobiográfica, devido à crise de representatividade e descontentamento dos hispano-americanos em relação aos modelos europeus. Assim, nesse período, a autobiografia hispano-americana desenvolve uma consciência cultural e os grupos excluídos do cânone começam a ser representados. Nessa fase de reconhecimento sobre a própria produção, os autobiógrafos explicitam a importância da memória, observando a própria experiência e suas origens. Molloy (1996) cita como exemplo as novelas familiares que ela chama de “depósitos de recuerdos”, como quando Borges agradece à própria mãe, escrevendo a ela em uma de suas obras “tu memoria y en ella la memoria de los mayores” (MOLLOY, 1996, p. 16).

O olhar sobre a memória e o universo familiar é comum na literatura hispano-americana que articula a ficção com elementos autobiográficos, como por exemplo as obras *La madriguera* (1996), de Tununa Mercado, *Las genealogias* (1997), de Margo

Glantz e *Varia imaginación* (2003), de Sylvia Molloy. Esta relação entre a ficção e elementos autobiográficos também pode ser observada nas artes cênicas. Uma das propostas artísticas que vem se destacando nas últimas décadas, ao trazer para a cena o que há de ficcional na própria vida, é o Biodrama, estética criada pela encenadora argentina Vivi Tellas, propondo um olhar sobre a vida de pessoas comuns e histórias reais, promovendo e explicitando a tensão existente entre ficção e realidade.

Antes de popularizar o conceito de Biodrama, em 2001, Vivi Tellas cria o Proyecto Archivos (2001) que tinha como objetivo gerar “documentales escénicos” ou “documentales vivos”. De acordo com o levantamento bibliográfico produzido pela pesquisadora Pamela Brownell (2019), em *Lo real como utopía en el teatro argentino contemporáneo. Prácticas biográficas y documentales: productividad del trabajo de dirección y curadoría de Vivi Tellas en el marco de su Proyecto Biodrama (de 2002 al presente)*, Vivi Tellas é uma das primeiras a utilizar o termo “documental” no teatro argentino, em um momento em que ainda não se discutia tanto essa estética.

Ao utilizar o termo “documental”, a diretora explicita como referência ao Teatro Documentário, que por sua vez foi a primeira estética a trazer elementos do real para a cena. Teatro Documentário, segundo Patrice Pavis (2017) descreve no *Diccionario do teatro* (2017), surge em meados dos anos 30, como uma proposta do encenador Erwin Piscator com o objetivo de mostrar a atualidade política, fazendo uma oposição ao teatro de ficção considerado idealista e apolítico. Nas encenações elaboradas por Piscator, havia a projeção de vídeos e fotografias do mundo real em contraste com o elenco e outros elementos cênicos.

As peças encenadas por Vivi Tellas no Proyecto Archivos também mostram em cena elementos do real como vídeos e fotografias, além disso, são peças encenadas por não profissionais do teatro que se dedicam a outras profissões em seus cotidianos. Conforme os registros dramaturgicos organizados pelas pesquisadoras Pamela Brownell e Paola Hernández em *Biodrama | Proyecto Archivos: Seis documentales escénicos* (2017), as peças do projeto têm como ponto de partida objetos pessoais e narrativas autobiográficas. Como contribuição ao arcabouço teórico e crítico acerca da produção de Vivi Tellas, Pamela Brownell e Paola Hernández trazem na obra

Biodrama | *Proyecto Archivos: Seis documentales escénicos* (2017), temos a recuperação das versões escritas das peças produzidas no Proyecto Archivos *Mi mamá y mi tía* (2003), *Tres filósofos con bigotes* (2004), *Cozarinsky y su médico* (2005), *Escuela de conducción* (2006), *Mujeres Guía* (2008) e *Disc Jockey* (2008).

Na análise a seguir ⁴¹, abordaremos especificamente a primeira peça produzida no Proyecto Archivos: *Mi mamá y mi tía* (2003), de Vivi Tellas em colaboração com Graciela Ninio e Luisa Ninio.

Na obra *Mi mamá y mi tía*, Vivi Tellas está em cena com a mãe e a tia e elas conversam sobre as memórias familiares, amor, casamento, traições e luto, a partir de objetos pessoais como fotografias e peças de roupa. Antes de produzir esse trabalho focado na memória familiar, a diretora já demonstrava um interesse em abordar a família no teatro, tanto que em 2002, ela dirigiu uma montagem de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, na época bem recebida e aclamada pela crítica. Apesar disso, no fim da temporada da peça, Vivi Tellas sentiu a necessidade de experimentar um formato livre das convenções teatrais, dando início ao Proyecto Archivos. Com o objetivo de produzir uma obra documental, ela convidou a mãe e a tia para contarem episódios familiares em cena como o concurso de beleza que a mãe de Vivi Tellas participou quando era adolescente, como ela conheceu o primeiro marido, o momento em que a tia começou a trabalhar fora para sustentar a família, a mudança na personalidade da tia depois que ficou viúva e começou a namorar novamente, etc.

A obra *Mi mamá y mi tía* (2003), de Vivi Tellas em colaboração com Graciela Ninio e Luisa Ninio, mãe e tia da diretora, respectivamente, estreou em 2003 e a sinopse da peça descrevia que

A lo largo de 50 minutos, Graciela y Luisa Ninio — la madre y la tía reales de la directora Vivi Tellas, dos señoras sefardíes que rozan los 70 — despliegan una autobiografía familiar a partir de sus momentos más “teatrales”: historias que se repiten, engaños, viajes, episodios traumáticos, traiciones, amores, muertes. Al término de la obra, el

⁴¹ O resumo deste texto foi apresentado no IV Simpósio da APEESP e faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (PPGLELEHA). A pesquisa tem como enfoque a dramaturgia das quatro peças do Proyecto Archivos que foram produzidas por Vivi Tellas em parceria com outras mulheres: *Mi mamá y mi tía* (2003), *Escuela de conducción* (2006), *Mujeres Guía* (2008) e *Disc Jockey* (2008).

público es invitado a compartir un buffet sefaradí y a recorrer el museo de la historia familiar de las Ninio (Tellas, 2020).

A partir da descrição disponibilizada na sinopse da peça e considerando que *Mi mamá y mi tía* é uma obra teatral, é possível colocarmos duas questões: 1) Como se desenvolve uma autobiografia familiar em cena?; e 2) Como uma autobiografia é construída em diálogo? Para responder a essas perguntas analisaremos aqui uma das cenas de *Mi mamá y mi tía* em diálogo com as premissas teóricas sobre os conceitos de autobiografia, teatralidade e arquivo.

Em entrevista concedida à jornalista Susana Freire para o jornal *La Nación*, em 2005, Vivi Tellas explica o início do processo criativo de *Mi mamá y mi tía*:

Al poco tiempo me di cuenta de la teatralidad que tenía mi familia y armé el trabajo. Empezaron a aparecer los clásicos familiares, esas historias que se cuentan y se vuelven a contar y no paran de contarse de la misma manera. Trabajamos los temas que me interesaban en el teatro: las mentiras en la familia, los engaños, el azar (Tellas *apud* Freire, 2005).

Nesta entrevista, Vivi Tellas menciona a “teatralidade” que existe em sua família. A respeito disso, o teatrólogo francês Patrice Pavis no *Dicionário do teatro* (2017), ao discutir o termo “teatralidade”, sugere a definição de Roland Barthes para quem a teatralidade:

É o teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes que submergem o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior (Barthes *apud* Pavis, 2017, p. 372).

Já em relação ao que é “teatral” Pavis (2017) afirma ser aquilo “que se adapta bem ao jogo cênico” (Pavis, 2017, p. 371). Então, se a teatralidade “é o teatro menos o texto” como Barthes propõe e “teatral” na definição de Pavis é aquilo que se adapta ao jogo cênico, isto é, se adapta a uma forma cênica, podemos entender que, ao mencionar a teatralidade de sua família, Vivi Tellas se refere às sensações, artifícios, gestos, tons, distâncias, luzes presentes em sua família, mas que também são elementos que promovem uma percepção estética nas artes cênicas. Esta teatralidade está presente no próprio cotidiano como por exemplo, quando uma

pessoa da família cozinha um prato e serve à mesa. Essa ação repetida tantas vezes cotidianamente promove sensações pela visualidade, aroma, sabor, pela forma como quem cozinhou explica como fez aquele prato, como o prato é servido e degustado, quais os comentários aqueles que estão à mesa fazem a respeito daquele prato, etc. Essas ações são fixadas na memória afetiva justamente por causa desses artifícios que acontecem, inclusive, no ambiente doméstico. A teatralidade é um elemento que geralmente torna os detalhes marcantes. Nesse sentido, poderíamos dizer que em todas as famílias, a seu modo, existe teatralidade, ainda que não seja consciente.

Para trazer os clássicos familiares e assuntos que a interessavam no teatro, Vivi Tellas começa a compor a encenação da peça a partir do contato da mãe e da tia com arquivos pessoais, como fotografias e peças de roupa. Assim, cada uma das cenas de *Mi mamá y mi tía* tem um arquivo pessoal como ponto de partida, sendo que são esses arquivos que suscitam as lembranças que compartilham em cena.

Os arquivos e a discussão em torno deles são muito presentes em algumas áreas como as humanidades, as artes e a psicanálise. No *Diccionario de términos críticos de la literatura y la cultura en América Latina (2021)*, Irina Garbatzky defende que “por archivo se entiende, inicialmente tanto el conjunto de documentos, objetos o materiales valiosos para una cultura, un pueblo o un Estado, como el emplazamiento físico y público en donde se resguardan” (Garbatzky *apud* Colombi, 2021, p. 39). Quanto ao debate sobre arquivos na literatura latino-americana, Florencia Garramuño propõe uma relação entre a noção de arquivo e a autobiografia. No ensaio *De la memoria a la presencia. Políticas del archivo en la cultura contemporánea*, publicado em 2015, a autora observa que, no final do século XX, o sujeito passa a observar e enunciar a própria experiência fazendo com que os elementos literários sofram interferência de aspectos autobiográficos.

Em *Mi mamá y mi tía*, é notável a relação entre “arquivo”, “autobiografia”, e “teatralidade”. Para exemplificar nossa análise, observaremos a Cena 4 — “Fotos” que traz a fotografia como arquivo. Desde o início da peça, a fotografia aparece como um elemento importante. A primeira didascália que apresenta o espaço e as primeiras ações de *Mi mamá y mi tía* descreve:



A la izquierda de la escena, en una mesa iluminada por um lámpara de pie, Luisa e Graciela juegan a la lotería. A la derecha, una dispositiva proyectada sobre la pared. En la imagen se ve a una mujer y un hombre en una mesa de picnic. La escena sucede mientras entra el público (Tellas, 2017, 49).

Essa foto projetada na parede, no entanto, será comentada algumas cenas depois. A primeira a mostrar a fotografia como um arquivo é a Cena 4 — “Fotos”, em que Graciela e Luisa apresentam a família Ninio, a partir das fotografias da família. O arquivo que serve como ponto de partida para o diálogo, portanto, é formado de fotografias familiares e a cena tem início com a ação “Graciela se pone de pie y busca las fotos en la mesa. Se las entrega a Vivi y las van mostrando de a una” (Tellas, 2017, p. 55). Essa ação nos indica um traço de teatralidade presente no cotidiano e no ambiente familiar. Mostrar fotografias para alguém é uma ação que pode ser teatral, no modo de mexer com a fotografia, gesticular, aproximar ou distanciar a fotografia dos olhos para enxergar melhor, passar a fotografia para outra pessoa, explicar alguma coisa sobre a fotografia, como a época, a paisagem ou quem aparece nela, etc.

A fotografia na época de seu surgimento era uma marca de classe. Quando Graciela e Luisa mostram as fotografias de família, entendemos que aquela família tinha alguma condição de produzir registros sobre si. Além disso, a fotografia envolve o olhar do outro, isto é, uma fotografia é registrada para que posteriormente seja possível sua contemplação. Sobre isso, a escritora e ensaísta Susan Sontag em *Sobre fotografia*, de 1977, considera que um fato importante sobre as fotografias de família é que sejam estimadas:

Por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma — um conjunto portátil de imagens que dá testemunho da sua coesão. Pouco importam as atividades fotografadas, contanto que as fotos sejam tiradas e estimadas (Sontag, 2004, p. 19).

Na Cena 4 — “Fotos”, as fotografias que Graciela e Luisa comentam oferecem um testemunho da realidade, possibilitando que o público entenda que aquelas narrativas que elas contam se tratam de histórias reais, como podemos ver no diálogo que inicia a cena:



Graciela — Bueno, esta la familia Ninio, o sea que son mis abuelos; mi abuelo Moisés, mi abuela Gracia, que es de la que yo llevo el nombre, tengo el nombre de ella. Y mi tía Raquel.

Luisa — Está rota la foto.

Vivi — Está rota o está cortada?

Luisa — Sí, en realidad está cortada. Porque mi mamá era la mujer más divina que hay, pero tenía un defecto: cuando no le gustaba una persona...chic chic (hace gesto de cortar con tijeras). Acá tenemos un ejemplo (muestra la foto recortada).

Graciela — Cómo la cortó, no sé, pero la cortaba.

Luisa — Por la cuñada que no le gustaba. Todas las fotos del álbum familiar aparecen así.

Graciela — (Muestra otra foto) Esta es Victoria, mi madre, que era divina, bellísima, pero tenía...un carácter...era un ser maravilloso, sonriente, pero tenía un carácter fuerte (Tellas, 2017, p. 55).

A partir das fotografias que mostram os avós e uma tia, elas partilham a história do nome de Graciela e da mãe delas que cortava das fotografias as pessoas de quem não gostava. Graciela conta que o seu nome tem a ver com a avó. Ao mostrar a fotografia que está cortada, temos uma marca de realidade em cena, porque a fotografia é um registro da realidade. Desta maneira, para Sontag:

Fotos ofrecen un testimonio. Algo de que oouvimos falar, mas de que dudamos parece comprobado quando nos mostram uma foto [...]. Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem (Sontag, 2004, p. 16).

Outro elemento que amplia a relação entre a cena e o real, diz respeito aos detalhes que elas lembram e contam sobre os arquivos, neste caso, sobre as fotografias. Por exemplo, quando elas mostram a foto recortada pela mãe, temos um registro de que aquela mulher realmente existiu, tinha um caráter forte e cortava as fotografias. Sendo assim, tanto a materialidade dos arquivos quanto à riqueza de detalhes do que elas contam amparam as lembranças familiares dentro da realidade.

A respeito dos detalhes de uma narrativa, Roland Barthes, no ensaio *O efeito do real* de 1968, considera que os detalhes, muitas vezes considerados supérfluos, amparam o real, constituindo um verossímil realista. Para ele: “a própria carência do significado em proveito do único referente torna-se o próprio significante do realismo: produz-se um efeito de real” (Barthes, 1971, p. 43).

Mesmo com o testemunho oferecido pela fotografia e pelos detalhes presentes nas narrativas que Graciela e Luisa contam, entendemos que, se essas narrativas compõem uma autobiografia, ainda assim se trata de uma autobiografia desfigurada, como diria Paul de Man (1991) sobre as escritas do “eu”. Além disso, nesta cena a fotografia recortada também pode simbolizar uma desfiguração: observamos que o real está naquela fotografia, porém, o recorte também demonstra uma alteração do que era antes.

Ainda nesse trecho podemos observar que, se a peça *Mi mamá y mi tía* apresenta uma “autobiografia familiar” conforme a sinopse, essa autobiografia, embora composta por narrativas reais, não pode ser considerada uma autobiografia pura, porque as narrativas estão construídas em diálogo e sob a intervenção da diretora Vivi Tellas. Ainda que em cena estejam a mãe e a tia da diretora contando histórias de suas vidas, a forma como essas histórias são contadas está mediada pela direção, tanto que o título *Mi mamá y mi tía* indica que o ponto de vista é de Vivi Tellas, que inclusive faz intervenções na cena e decupa as lembranças da mãe e da tia, como podemos observar no trecho acima.

O fato de *Mi mamá y mi tía* apresentar uma autobiografia desfigurada não diminui o valor documental da obra e sua relevância para o teatro contemporâneo. Além de trazer para a cena a importância da memória, a encenação de *Mi mamá y mi tía* também propunha uma proximidade com o público e uma atmosfera íntima, conciliando a teatralidade com as memórias familiares em um espaço semipúblico (o estúdio em que se desenvolvia o Proyecto Archivos, com 25 espectadores no máximo). A respeito disso, na entrevista que Vivi Tellas concedeu à jornalista Cecilia Sosa do jornal *Página 12*, em 2004, ela afirma:

Yo venía haciendo algunos intentos de teatro documental, y de pronto lo vi. Ahí estaban: mi mamá y mi tía, con las historias que contaban siempre. Los clásicos familiares. Y cuando vi que funcionaba, que eso que era tan íntimo que podía tener un valor documental, todo empezó a tener una forma (Sosa, 2004).

O efeito de intimidade criado em cena também se relaciona com a teatralidade, na forma com que o discurso e as ações são encadeados e apresentados ao público. Quando Graciela e Luisa mostram fotos da família e contam que a mãe tinha um



caráter forte, de alguma maneira elas abrem a própria intimidade e, a partir disso, o público pode se sentir mais próximo, mais íntimo de quem está em cena e das lembranças compartilhadas.

Tendo a Cena 4 — “Fotos” da peça *Mi mamá y mi tía* como exemplo, podemos ver também como o ambiente familiar está permeado pela teatralidade, isto é, a memória familiar guarda narrativas, imagens, lembranças de ações, um material que surge como ponto de partida para o Biodrama. A teatralidade presente na vida é o ponto de partida escolhido por Vivi Tellas para criar sua própria estética teatral.

A partir de *Mi mamá y mi tía*, a diretora desenvolveu um método de trabalho que repetiu nas outras produções do Proyecto Archivos, formando o conceito que se popularizou posteriormente como Biodrama. Além disso, esse projeto influenciou outras produções de Teatro Documentário, inclusive no Brasil, onde a diretora recebe bastante reconhecimento por parte da classe artística.

Referências bibliográficas

Barthes, Roland. **A câmara clara**: Nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Barthes, Roland. Efeito de real. In: **Vários autores**. Literatura e semiologia. Petrópolis: Vozes, 1971.

Colombi, Beatriz. **Diccionario de términos críticos de la literatura y la cultura en América Latina**. 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2021.

De Man, Paul. **La autobiografía como desfiguración**. Tradução de Ángel G. Loureiro. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, nº Extra 29, 1991, Barcelona, *Anthropos*, p. 113-118.

Freire, Susana. “El género documental, a escena”. In: **La Nación**. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/668467-el-genero-documental-a-escena>> Acesso em: 13/01/2024.

Garramuño, Florencia. **La experiencia opaca**. Literatura y desencanto. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Garramuño, Florencia. De la memoria a la presencia. Políticas del archivo en la cultura contemporánea. In: **Mundos en común**. Ensayos sobre la inespecificidad en el arte (pp. 59-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

García Lorca, Federico. **La casa de Bernarda Alba**. Buenos Aires: Longseller, 2005.



Glantz, M. **Las genealogías**. México: Alfaguara, 1997.

Lejeune, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet / Philippe Lejeune; org. Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Mercado, Tununa. **La madriguera**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1996.

Molloy, Sylvia. **Acto de presencia**, la escritura autobiográfica en hispanoamérica. México D.F.: El Colegio de México, 1996.

Pavis, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. Tradução Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A. e Sousa. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Pavis, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Sontag, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Sosa, Cecilia. 2004. "Cuentame tu vida", **Página 12**. Suplemento Radar. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-1748-2004-10-17.html>> Acesso em: 19 mai. 2023.

Tellas, Vivi. **Biodrama**. Proyecto Archivos: seis documentales escénicos de Vivi Tellas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

Tellas, Vivi. Vidas prestadas. **Página 12**. Suplemento Radar. Buenos Aires. 24 de agosto de 2008. Disponível em <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4788-2008-08-24.html>> Acesso em 27 set. 2021.

LITERATURA, HISTÓRIA E O PROJETO ROMÂNTICO NA AMÉRICA HISPÂNICA: *FACUNDO*, DE DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida⁴²
Alessandro de Almeida⁴³

A relação entre literatura e História na América Hispânica sempre foi específica, e uma tornou-se complemento necessário da outra.

Bella Jozef

El *Facundo* es una biografía que quiere presentarse como obra no fictiva, produto de un escritor que realiza tarea de historiador, aun cuando se reserva todas las libertades que la concepción romántica le permite.

Ana María Barrenechea

Resumo:

Este texto discute a relação entre a literatura e a história no projeto romântico hispânico a partir da obra *Facundo*, de Domingos Faustino Sarmiento. Sabe-se que a maioria dos escritores desse tempo eram homens envolvidos em causas políticas e sociais, pois o Romantismo foi um produto da sociedade burguesa, porém foi também, um protesto contra ela, já que aspirava a busca de um mundo ideal, autêntico e independente. Este estilo esteve associado à luta de independência dos países hispânicos e representou o que Bella Jozef (2005) caracterizou como 'desespanholização' da América. Esse movimento ultrapassou o caráter estético, já que se aplicava à realidade social, e nasceu na época da formação das nações, constituindo um dos traços fundamentais desse estilo, o nacionalismo. Esse nacionalismo é percebido na obra em questão ao retratar a história política e social e suas paisagens se ajustando à expressão autêntica da nação. Nessa abordagem subjetiva predominou a linguagem emotiva na qual se pode observar uma concepção heroica de um homem cívico que resultou no artista como sujeito responsável por sua pátria. Assim, a obra-ensaio *Facundo: Civilização e barbárie* exibe como a literatura se alimenta da história para compor o sentimento romântico nas letras argentinas.

Palavras-chave: Romantismo, Literatura, História, Nacionalismo.

Resumen:

Este texto analiza la relación entre literatura e historia en el proyecto romántico hispano a partir de la obra *Facundo*, de Domingos Faustino Sarmiento. Es sabido que la mayoría de los escritores de aquella época eran hombres implicados en causas políticas y sociales, ya que el Romanticismo era un producto de la sociedad burguesa, pero también era una protesta contra ella, ya que aspiraba a buscar un ideal, autêntico e independente. Este estilo se asoció con la lucha por la independencia en los países hispanos y representó lo que Bella Jozef (2005) caracterizó como la "desespañolización" de América. Este movimiento trascendió el carácter estético, pues se aplicó a la realidad social, y nació en el momento de la formación de las naciones, constituyendo uno de los rasgos fundamentales de este estilo, el nacionalismo. Este nacionalismo se percibe en la obra en cuestión al retratar la historia política y social y sus paisajes ajustándose a la expresión autêntica de la nación. En este abordaje subjetivo predominó el lenguaje emocional en el que se observa una concepción heroica del hombre cívico que resultó en el artista como sujeto responsable de su patria. Así, el trabajo-ensayo *Facundo: Civilización y barbarie* muestra cómo la literatura se alimenta de la historia para componer el sentimiento romântico en las letras argentinas.

Palabras clave: Romanticismo, Literatura, Historia, Nacionalismo.

⁴² Universidade Estadual de Montes Claros- MG(Unimontes)

⁴³ Universidade Estadual de Montes Claros- MG(Unimontes)

A partir de 1830, a história de alguns países da América hispânica foi marcada por uma sucessão de lutas entre chefes revolucionários que disputavam o poder. Estes conflitos mostravam o problema político e a falta de soluções para os verdadeiros problemas como, por exemplo, o atraso econômico e as desigualdades sociais que imperavam nestes países. Foi neste contexto que surgiu o Romantismo hispano-americano.

Inicialmente, o Romantismo era apenas uma inquietude proveniente das notícias e leituras de escritores europeus como Vítor Hugo, Byron, Lamartine e Walter Scott, que incentivavam o rompimento das regras rígidas e da disciplina do Neoclassicismo. Essas influências foram essenciais para erigir as principais manifestações literárias ao longo do século XIX na América hispânica, até que os escritores conseguiram trilhar seus próprios caminhos.

No Romantismo, o movimento ultrapassou o caráter estético, já que se aplicava à realidade social, e nasceu na época da formação das nações, constituindo um dos traços fundamentais desse estilo, o nacionalismo. Pode-se considerar que a história política e social e suas paisagens se ajustavam perfeitamente à estética romântica, que se manifestou como a primeira expressão autêntica do seu caráter, sob um plano sensorial. Como assegura Bella Jozef,

O novo valor essencial- o subjetivismo- trouxe como decorrência desta nova sensibilidade a apreensão da realidade sob o aspecto sensorial, ao mesmo que ia buscar a tradição nacional de cada país. Desenvolve-se o sentimento de nacionalidade. O mundo é visto pelos olhos do artista, que o expressa através de suas emoções (Jozef, 2005, p. 44-45).

Nessa abordagem subjetiva predominou a linguagem emotiva na qual se pode observar uma concepção heroica de um homem cívico que resultou no artista como sujeito responsável por sua pátria. E era na pátria que buscavam inspiração para seus registros, manifestando traços como a melancolia, o individualismo exasperado, a solidão, o predomínio da liberdade artística, a natureza americana como lugar ideal e refúgio dos males, o sentimentalismo indianista, a exaltação de figuras heroicas, intensa preocupação pelos fenômenos políticos e sociais, dentre outros. Os gêneros



literários que ganharam maior expressão foram o teatro e o romance e se popularizaram, ganhando maior profundidade e extensão.

Ainda que a maioria dos escritores fossem homens de ação, envolvidos em causas políticas e sociais, o Romantismo foi um produto da sociedade burguesa, porém foi, ao mesmo tempo, um protesto contra ela, já que aspirava a busca de um mundo ideal, autêntico e independente. Este estilo esteve associado à luta de independência dos países hispânicos e representou o que Bella Jozef (2005) caracterizou como 'desespanholização' da América. A influência francesa começa a predominar, porém não desapareceu completamente a influência espanhola através de Espronceda, por exemplo. Sendo assim, após a emancipação desses países, acentuam-se as características definidoras dos países hispano-americanos bem como de suas literaturas.

O Romantismo foi uma época breve, entretanto decisiva para a história, a literatura e os povos hispano-americanos. Manifestou-se de modo diverso entre países como Colômbia, Peru, Chile, Venezuela e Argentina, e deve ser analisado individualmente. Com o intento de compreender um pouco mais sobre essa estética, objetivamos adentrar ao estudo do Romantismo na Argentina, tendo em conta a existência de autores e obras singulares como *El Matadero* e *La Cautiva*, de Esteban Echeverría, *Amalia*, de José Mármol e *Facundo*, de José Faustino Sarmiento, para se compreender um pouco da relação estética e histórica naquele contexto.

Após a independência da Argentina, dois partidos políticos antagônicos chamados Federais e Unitários disputavam o poder. Os Federais eram a favor da autonomia das províncias enquanto os Unitários pregavam o poder central de Buenos Aires. Com a caída do governo de Rivadavia e a tomada do poder pelo Unitário Juan Manuel Rosas se instaura um período turbulento na história desta nação. Nesta época, a Argentina havia conseguido sua independência da conquistadora Espanha, no entanto vivia sob a prisão, censura e perseguições do governo ditatorial de Rosas. Alinhado a esse momento da história, foi nesse período turbulento que o Romantismo se instaurou nas letras argentinas, sobretudo pela pena de Domingo Faustino Sarmiento na obra-ensaio *Facundo: Civilização e barbárie*.

Dadas as controvérsias acerca da classificação de sua obra mais relevante, alguns críticos afirmam que Sarmiento alcançou êxito sem jamais ter escrito um poema, romance ou drama. Considerado um autodidata, contrário à formação clássica e metódica, foi um homem polêmico em sua época. Atuou como jornalista, publicitário, governador e presidente da república, tendo uma atuação mais política que literária. Demonstrava sempre preocupação com a nação, e entendia que as características do Romantismo se ajustavam perfeitamente à política de sua pátria. Nascido nos Andes argentinos conhecia bem os pampas e os gaúchos, retratados em sua obra maior. Segundo ele, os gaúchos e a civilização espanhola representavam a barbárie, ainda assim demonstrava certo carinho pelo gaúcho. Em outras palavras, no entendimento do autor, antes do início do processo de independência, havia duas formas de vida social, duas sociedades distintas, rivais e incompatíveis, uma espanhola, europeia, civilizada, e a outra bárbara, americana, quase indígena.

Suas obras são mais conhecidas e valorizadas como obras de utilidade pública menos como literatura, baseadas na dicotomia civilização e barbárie. Para o autor havia, então, antes do início do processo de independência, duas formas de vida social, duas sociedades distintas, “rivais e incompatíveis; duas civilizações diferentes; uma espanhola, europeia, civilizada, e a outra bárbara, americana, quase indígena” (p.109). Distintas e rivais, estas duas sociedades se desenvolveram no período colonial sem se mesclarem, sem estabelecerem um contato mais estreito: os homens da cidade conservaram e cultivaram os hábitos europeus, enquanto os homens do campo desenvolveram costumes e tradições que, se podem ser rastreados em determinados comportamentos dos espanhóis e dos indígenas ao longo do período colonial, ganhou características próprias na medida em que se defrontou com os desafios que a natureza selvagem, e a solidão dos imensos espaços vazios, colocavam para a sobrevivência.

Considerada um ensaio sociológico, com poucos aspectos que a aproxima do texto literário, *Facundo* foi escrita em 1845 quando o autor Sarmiento se encontrava exilado no Chile, e publicada, inicialmente, na forma de folhetins no jornal *El Progreso*. Um mês depois, foi publicada como livro, com o acréscimo dos dois capítulos finais. Esta primeira edição sofreria inúmeras alterações ao longo das sucessivas edições,



seja para corrigir algum dado histórico, seja para adequar-se ao momento da luta política na Argentina. De qualquer forma, a estrutura da obra e os seus pressupostos básicos jamais foram alterados pelo autor, tampouco os aspectos formais que a crítica do século XIX argumenta deixar a obra desorganizada, pesada, apresentar incorreções de linguagem e defeitos de correção.

Sendo pensada como a obra mais importante de Sarmiento, *Facundo* encontra uma ratificação de suas principais ideias, bem como uma revisão de algumas posições em outra obra do autor *Conflicto y harmonía de las razas*, de 1883. *Facundo* é dividida em 3 partes, sendo que os primeiros quatro capítulos formam a primeira parte na qual são descritos o território, seus habitantes, a cultura e os hábitos peculiares engendrados a partir da relação do homem com a natureza, incluindo as lutas pela independência. Vê-se que o autor centra-se na exótica natureza americana para iniciar o seu relato, um dos aspectos que distingue o Romantismo. Nas palavras de Ana María Barrenechea, Sarmiento se desdobra na própria obra “dialogando, imprecando, desplazándose por la vasta geografía de la Argentina, borradas las fronteras de la obra literaria porque quiere mostrarse que todo es vida – y algo mucho más terrible- todo es nuestra trágica vida de argentinos y americanos” (Barrenechea, 1991, p. 187). Descreve o autor, no primeiro capítulo:

El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes... Al sur y al norte, acéchanlas los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambre de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones (Sarmiento, 1970, p. 21).

Como pode ser percebido no trecho supracitado, a descrição da geografia argentina dá o tom documental, aspecto que também define o caráter sociológico e histórico deste texto. Para Bella Jozef (1986), em trecho destacado como epígrafe, a relação que se estabelece entre a literatura e a história se tornou um complemento necessário na América hispânica. No trecho acima, destaca-se a presença do gaúcho, entendido como selvagem, elemento disposto ao ataque da população. Para Jozef, “seu antradicionalismo exagerado, seu ódio às instituições acadêmicas, às formas hispânicas e ao gaúcho – que julgava fatores de retrocesso” (Jozef, 1986, p. 28), são preocupações presentes no texto. Segundo a mesma autora, as maiores

preocupações literárias de Sarmiento consistiram no desejo da originalidade e atendimento à realidade americana, com um sentido orgânico da evolução continental.

Curioso anotar que, a primeira parte funciona como uma introdução para a biografia de gaucho Facundo Quiroga. Pesquisa as causas dos distúrbios sociais na Argentina, dizendo que a causa dos males estava no legado da colônia. Para assentar as bases da clássica antinomia civilização e barbárie, com a qual pretende compreender as guerras civis pós-independência e a ascensão de Rosas, utiliza o método de começar descrevendo a geografia do território do interior, relacionando-a aos costumes e tradições de seus habitantes. Este determinismo geográfico, em voga na época, pode ser visto na primeira parte da obra, em afirmações como: “muitos filósofos acreditaram também que as planícies preparavam o caminho ao despotismo, do mesmo modo que as montanhas permitiam as resistências da liberdade” (Sarmiento, 1996, p.69).

Com uma postura que o aproxima da tendência romântica, Sarmiento faz com que a natureza estabeleça uma tênue ligação com o destino da nação. Dessa forma, a natureza condicionava, significativamente, o destino dos homens, a formação do caráter moral, a personalidade e as possibilidades da vida política, da vida em sociedade, sendo também o teatro o drama humano capturado pelos romancistas, o que a diferia da literatura europeia, e que constituiria em algo decisivo para a construção da nação imaginada. A intensidade com que o autor utiliza essa estratégia é, para Ana María Barrenechea (1991), uma forma de representação que, às vezes, se assemelha ao trágico, seguindo uma metáfora da tradição literária. Essa descrição da natureza como elemento definidor do nacional é utilizada no segundo capítulo quando apresenta os tipos argentinos: o rastreador, o baqueano, o gaúcho mau e o cantor.

Se um clarão da literatura nacional pode brilhar momentaneamente nas novas sociedades americanas, é o que resultará da descrição das grandiosas cenas naturais e, sobretudo da luta entre a civilização européia e a barbárie indígena, entre a inteligência e a matéria; luta imponente na América, e que dá lugar a cenas tão peculiares, tão características e tão fora do círculo de idéias em que foi educado o espírito europeu, porque os recursos dramáticos tornam-se desconhecidos fora do país onde os usos são surpreendentes e os caracteres originais (Sarmiento, 1996, p.85).



Utilizando a natureza como fonte de identificação nacional e como instrumento de revelação das personalidades, na segunda parte se detém a contar a biografia de Facundo Quiroga, o caudilho “bárbaro” da província de La Rioja. “Facundo Quiroga representa o aspecto primitivo da vida argentina, na concepção das duas forças contrárias: civilização e barbárie”, diz Bella Jozef (Jozef, 2005, p. 60).

Para Barrenechea, a forma como o autor se coloca no texto, através dos substantivos, do sistema pronominal e as desinências verbais, demonstram que Facundo “es una biografía que quiere presentarse como obra no fictiva, produto de un escritor que realiza tarea de historiador, aun cuando se reserva todas las libertades que la concepción romántica le permite” (Barrenechea, 1991, p. 187). Reservadas as liberdades propostas pelo estilo, ainda assim o autor assume uma postura de historiador, relatando fatos, narrando observações. No entanto, não deixa de se impor frente ao contexto e ao texto, com uma postura que ele mesmo considerou ‘militante’. Essa intervenção do escritor é latente no primeiro capítulo, quando manifesta sua opinião: “Creo que el cargo [de navidad nacional entre los argentinos] no es del todo infundado, y no me pesa de ello. ! Ay del Pueblo que no tiene fe en sí mismo! !Para ése no se han hecho las grandes cosas!” (Sarmiento, 1970, p. 34). Aqui, o escritor se posiciona utilizando a primeira pessoa demonstrando a sua intervenção no relato contado. Em vários trechos, o autor utiliza a ironia e o contraste para descrever cenas, como a que as donzelas vão pedir a Quiroga pela vida de alguns oficiais que seriam fuzilados.

Em seguida, o autor encerra a obra acrescentando os dois capítulos finais, nos quais esboça um programa político liberal para a Argentina pós-rosista, que se projeta num futuro ainda incerto no tempo da escritura, haja vista que Rosas ainda detém o poder de forma incontestável. Dessa forma, esse programa funciona para demarcar as posições políticas do autor e, mais ainda, para inseri-lo no cenário nacional argentino, especialmente na chamada Geração de 1837, que contava com escritores como Bartolomé Mitre, Esteban Echeverría, Juan B. Alberdi, Vicente F. López e José Mármol, todos eles comprometidos na luta contra Juan Manuel de Rosas.

Ainda que Facundo seja criticada enquanto obra de arte, um recente estudo de Emilio Carilla, citado por Bella Jozef (2005) procura aclarar



muitos pontos da linguagem ricamente idiomática, herdada da tradição de sua província. Artista da prosa, conhece todos os seus recursos. Escrevia para comunicar plano de trabalho, como meio de instruir ou sugerir, mostrando seu complexo mundo interior. Possuía léxico castiço, muitas vezes com reminiscências de Cervantes, o que lhe mereceu comentários originais (Jozef, 2005, p. 61).

A obra apresenta um léxico arcaico, oriundo das influências de sua província natal, com frases amplas, precisas, exibindo sobriedade nas adjetivações e um dado tom épico, o que revela certo cuidado do autor na elaboração daquele registro. Em suma, a breve revisitação das circunstâncias em que a obra foi concebida, revela seu caráter jornalístico, e deixa entrevista que nela sobressai a íntima relação entre a arte e a história, bem como o compromisso social daqueles escritores para com a nação, algo que ultrapassou o plano literário e que alcançou o histórico.

Referências bibliográficas

Barrenechea, Ana María. La configuración del Facundo de Sarmiento. In: GOIC, Cedomil. **Historia y crítica de la literatura hispano-americana**. I Época colonial. Barcelona: Editorial crítica, 1991, p. 187-190.

Jozef, Bella. **História da literatura hispano-americana**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, Francisco Alves Editora, 2005.

Jozef, Bella. **Romance hispano-americano**. São Paulo: Ática, 1986.

Sarmiento, Domingo Faustino. **Facundo**: civilização e barbárie. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Sarmiento, Domingo Faustino. **Facundo**: civilización y barbarie. Madrid: Alianza Editorial, 1970.

O GOL É O ORGASMO DO FUTEBOL: NA ARQUIBANCADA COM MÁRIO DE ANDRADE E PEDRO LEMEBEL

João Henrique Rosa Gonçalves ⁴⁴

Resumo:

O presente texto reúne ideias apresentadas no IV Simpósio da APEESP em 2023, evento no qual foi apresentada uma breve investigação sobre a figuração literária do mundo afetivo ligado ao futebol, tema de minha pesquisa de mestrado. Interessa aqui traçar pontos de aproximação e distanciamento entre as mensagens e vozes enunciadoras do poema “Franzina” de Mário de Andrade, publicado na revista *La Paga* em 1924, e da crônica ““Cómo no te voy a querer” (o la micropolítica de las barras)”, do chileno Pedro Lemebel, presente em *La esquina es mi corazón* (1995). Para tanto, buscando amparar a reflexão acerca dos sujeitos que se manifestam nos textos e almejando a interpretação dos afetos suscitados no ambiente de uma torcida e representados na literatura, serão utilizados alguns postulados teóricos de autores que versaram sobre o erotismo.

Palavras-chave: futebol; literatura; erotismo; contágio; torcida

Resumen:

Este texto reúne ideas presentadas en el IV Simposio APEESP en 2023, evento en el que se hizo una breve investigación sobre la figuración literaria del mundo afectivo vinculado al fútbol, tema de mi investigación de maestría. Es interesante aquí trazar puntos de aproximación y distancia entre los mensajes y voces enunciadoras del poema “Franzina” de Mário de Andrade, publicado en la revista *La Paga* en 1924, y la crónica ““Cómo no te voy a querer” (la micropolítica de las barras)”, del chileno Pedro Lemebel, presente en *La canto es mi corazón* (1995). Para ello, se busca sostener la reflexión sobre los sujetos que se manifiestan en los textos y, con el objetivo de interpretar los afectos suscitados y representados en la literatura en el entorno de una afición se utilizarán algunos postulados teóricos de autores que escribieron sobre el erotismo.

Palabras clave: fútbol; literatura; erotismo; contagio; hinchada

Faz-se redundante ao consumidor de literatura de futebol citar Eduardo Galeano. Por mais batido que o autor de *As veias abertas da América Latina* seja, ele inegavelmente foi feliz em *El Fútbol a sol y sombra* ao classificar o gol como o gozo e a liberação - estendendo sua analogia à vida moderna, época atribulada em que tanto os gols quanto os orgasmos são escassos. A reflexão de Galeano se encontrará com ideias posteriores de José Miguel Wisnik que, apontando o futebol como o esporte de curvas orgásticas, qualifica o “arco impenetrável” defendido pelo goleiro como um espaço-tabu: “órgão feminino”.

⁴⁴ Mestrando em Literatura Hispano-americana na FFLCH_USP. E-mail: joavrosa@usp.br

Pois bem, o reconhecimento do gol como o clímax do jogo e as metáforas sexuais e corporais contidas na reflexão sobre o jogo nos levam a uma segunda reflexão: a percepção da importância daqueles que fazem das arquibancadas (modernas ou rústicas) verdadeiros caldeirões que fervilham, sobretudo, durante essa apoteose.

Juan Villoro comenta em *Los once de la tribu* (1995) que “Ninguna palabra define mejor al fanático que la italiana tifoso. En efecto, se trata de gente infectada, incurable. ¿Qué ocasiona el contagio?” (Villoro, 1995).

É interessante analisar que os envolvidos no “orgasmo coletivo” proporcionado pelo futebol e seus gols se reúnem em torno de uma lógica que nos faz refletir sobre a ideia de corpo: como se não bastasse o tema do gozo e da liberação, em uma “torcida”, termo cuja criação se costuma atribuir ao fundador da cadeira nº2 da Academia Brasileira de Letras, Coelho Neto, encontraremos a ideia de um corpo contorcido, nervoso, angustiado e que busca a distensão; pensando na *hinchada*, a lógica de uma massa que incha, ganha volume e se inflama - ou esvazia - se apresenta; os fãs ou fanáticos vêm do sagrado: penetram *fanum*, o templo sacro (o estádio), onde se pro-fana.

O exemplo que o escritor mexicano traz, por sua vez, é ainda mais curioso, porque imagina a torcida como uma massa contagiada no sentido virulento da coisa. Recuperando o termo italiano que designa os apaixonados, *tifoso*, referência a *tifo* (isto é, claramente o campo aqui é o do contágio-doença), Villoro nos permite convidar para jogo Georges Bataille. Em “la vida en la comunicación, no en el aislamiento”, fragmento da obra *La limite de l'utile*, que reúne participações do autor em conferências nos anos de 47 e 48, Bataille comenta sobre as energias vitais que regem a vida dos seres. Tais forças, que são internas e externas, dão liga à comunidade a partir de suas manifestações: “las palabras, los movimientos, los ritos, los símbolos, la música, los símbolos, los ritos, los gestos son tantos otros caminos de este contagio entre personas.” (Bataille, 2005, p.130). Assim, faz-se presente aqui o papel da “infecção”, que cria comunidade e expande o significado de um mero termo que denomina o torcedor/hincha/fanático.

Esse momento de explosão vivenciado pela massa nos permite pensar em outras ideias de Bataille, desta vez em seu célebre texto, *O Erotismo*. Acerca do “interdito ligado à morte”, Georges comenta a postura de liberação adotada pela massa:

Em nossa vida o excesso se manifesta na medida em que a violência prevalece sobre a razão. O trabalho exige um comportamento em que o cálculo do esforço, ligado à eficácia produtiva, é constante. Ele exige uma conduta sensata, onde os movimentos tumultuosos que se liberam na festa, e geralmente no jogo, não são decentes. (Bataille, 1987, p.27)

Pensamento este que pode ser colocado em diálogo com as postulações de Johan Huizinga quando à natureza e o significado do jogo:

E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. (Huizinga, 2007, p.5)

É justamente sobre a efervescência da torcida que Oswald e Mario de Andrade escreveram seus primeiros versos sobre o futebol, ambos em 1924: do primeiro, em *Memórias Sentimentais de João Miramar*, “Bungalow das rosas e dos pontapés”:

Bondes
gols
Aleguais
Noctâmbulos de matches
campeões E poeira
Com vesperais
Desenvoltas tennis
girls No Paulistano
Paso doble. (Andrade, 1967, p. 123)

Se Oswald se preocupou mais em registrar a importação do mundo esportivo simbolizada pelos estrangeirismos “matches”, “tennis girls” e Aleguais (*Allez, go*), o segundo publica “Franzina”, poema que descreve a tensão amorosa de dois enamorados enquanto assistem a uma partida no velho Parque Antártica:

Franzina,
Estrangeira,
londrina,

um verdadeiro mar de homens brutos que declaram, em coro, o amor ao clube. Mais uma vez, o jogo no gramado parece ser menos importante do que a tensão que se constrói na arquibancada, ao observar o outro:

A pesar del calor que cosquillea en la gota resbalando por la entrepierna ardiente, a pesar del pegoteo de torsos desnudos mojados por la excitación, los chicos se abrazan y estrujan estremecidos por el bombazo de un delantero que mete pelota rajando el himen del anarco. Entonces el gol es una excusa para sobajearse encaramados unos sobre otros, en la ola afiebrada que trepa las rejas que protegen la cancha. (Lemebel, 2004, p.16)

O relato do suor que se mistura entre os abraços permite a visualização e a sensação de um espaço em que não só as pessoas fervem, mas o próprio ambiente. Há que se mencionar a qualificação da massa como movida por uma “ola afiebrada”, referência, mais uma vez, ao teor “contagioso” deste contexto. O cheiro forte desses homens descamisados é sucedido pelo odor dos banheiros: Numa verdadeira proposta escatológica, ao invés de tudo isto suscitar nojo, na realidade, excita:

Así, girada en la confusión, la loca sale de vuelo resbalada en la humedad de los abrazos. Se desliza casi espuma hasta los pasillos de acceso, donde los baños hierven de hombres en el amoníaco de los urinarios. Allí ese olor familiar reaviva la sed carmesí de su boca chupona. (Lemebel, 2004, p.17)

Lemebel trabalha, ainda, um tema muito próprio aos adeptos do futebol: o ódio ao rival. O Cancioneiro da arquibancada prova que os afetos futebolísticos são atravessados pela tensão eros-thanatos. Glorificar e louvar seu clube, em boa parte das vezes conflitua com a necessidade de negar incondicionalmente o outro. Em circunstâncias extremas, não é raro ver a rivalidade dando espaço ao discurso de apologia à morte ou à punição sexual ao “inimigo”:

Al amparo de las escrituras profanas, se relaja en el espejeo de los graffitis que oran mohosos: “Aquí se lo puse al albo”, “La Garra lo chupa rico”. En cada frase temblorosa se permean las ganas de encolar al rivar, de sentarlo machamente en la picota. Como si placer y castigo fueran un rito compartido, una metáfora inyectora que castiga premiando con semen las insignias del contrario. (Lemebel, 2004, p.17)

Sobre a fixação em castigar o outro através da relação sexual (estabelecendo uma lógica de poder ativo-passivo), Borges apontara em seu ensaio “Nuestras imposibilidades” que tal característica é muito comum entre os argentinos:

Añadiré otro ejemplo curioso: el de la sodomía. En todos los países de la tierra, una indivisible reprobación recae sobre los dos ejecutores del inimaginable contacto. *Abominación hicieron los dos; su sangre sobre ellos*, dice el Levítico. No así entre el malevaje de Buenos Aires, que reclama una especie de veneración para el agente activo —porque lo embromó al compañero—. (Borges, 1931, p.134)

Recapitulando o duplo Prazer-violência e o rito que “castiga premiando”, podemos olhar em direção de histórias ancestrais e observar a mesma lógica: “Tudo nos leva a crer que, essencialmente, o sagrado dos sacrifícios primitivos é o análogo ao divino das religiões atuais” (Bataille, 1987, p.17) Lendo o Popol Vuh, o livro da comunidade Maya-quiché, recordamos que em sua segunda parte está retratada a história de irmãos que passavam o tempo brincando com a bola em um dos pátios da aldeia: “Ahora bien, Hun-Hunahpú y Vucub-Hunahpú se ocupaban solamente de jugar a los dados y a la pelota todos los días; y de dos en dos se disputaban los cuatro cuando se reunían en el juego de pelota” (Recinos, 1993, p.49). Convidados pelos Senhores de Xibalba, os irmãos são desafiados a jogar no *inframundo* (Recinos, 1993, p.52):

Que vengan aquí a jugar a la pelota con nosotros, para que con ellos se alegren nuestras caras, porque verdaderamente nos causa admiración. (...) Y que traigan acá sus instrumentos de juego, sus anillos, sus guantes, y que traigan también sus pelotas de caucho, dijeron los señores.

Torturados, têm suas cabeças penduradas numa árvore restrita ao acesso de todos. Remontando a ideia do fruto proibido, Ixquic, desobediente, se aproxima e é engravidada pela saliva daquela planta aparentemente infértil. Os filhos, Hunahpú e Ixbalanqué, voltariam ao submundo para vingar seus pais em um novo jogo de bola. Igualmente sacrificados mas tendo honrado Hun e Vucub, recebem a graça dos senhores do submundo:

La venganza se había consumado, pero sólo en el juego. Los gemelos fueron torturados en la Casa del Frío, la Casa de Iso Tigres, la Casa de las Navajas, la Casa de los Murciélagos y no escaparon a la muerte en el inframundo. Al subir al cielo uno se convirtió en el sol y otro en la luna. Desde entonces se persiguen en el juego de pelota: un anillo

conduce al día y otro a la noche. El hule salta y sus botes son latidos: amanece, oscurece. Hunahpú e Ixbalanqué no han dejado de jugar (Villoro, 1995, p.174)

Remonta de séculos a lógica do jogo como incessante busca, relação de duplos, conflitos corporais etc. A partir da leitura de “Silvia”, conto de Cortázar, podemos rememorar a utilização do astro lua que poderia simbolizar a dúvida, o mistério (como as névoas de Bombal) mas também o vai e vem do jogo (da sedução, da conquista) e da busca e desaparecimento (em oposição ao sol e à luz do dia, período em que Silvia não aparece jamais).

Em *Martim Cererê: o Brasil dos poetas, dos meninos e dos heroes*, de Cassiano Ricardo, poema de 1928 ofuscado por Macunaíma, mas que igualmente esparramou em linhas a tentativa de (re)construir as identidades nacionais, o autor dá valor central ao jovem futebol e relaciona o jogo da bola, novamente, com os astros. Não por acaso a figura astronômica novamente se integra ao momento do jogo: a esfera traz em sua qualidade circular e luminosa a noção de eternidade e fundação. Adorados em tradições de tantos povos originários, aprendemos no Popol Vuh que para os maias o sol e a lua estabelecem no céu um perene ritmo de jogo de bola, fundamentado numa lógica de perseguição mútua, causado pelo desafio dos senhores de Xibalba a Hunahpú e Ixbalanqué. Jogar é celebrar a comunhão dos seres com a natureza numa prática lúdica que explica o mundo pela lenda:

Hoje o Martim Cererê
é aluno do grupo escolar e anda a jogar futebol
nas ruas cheias de sol (...)
e vê, pela vidraça,
a lua redonda que passa, imensa, como uma bola jogada no céu
(...)
É aquelle Deus, com certeza, de que a vovó tanto fala.
Que tem uma bóla branca cor de opala e tem outra bóla vermelha cor
do sol;
que está jogando noite e dia futebol (Ricardo, 1928, p.6)

Cito, por fim, ainda outra curiosa aparição lunar, em Juan Parra del Riego. O poeta peruano radicado em Montevidéu é um dos primeiros a versificar o futebol. Lendo sua obra inaugural, *Polirritmos* (1922), que é aberta por “polirritmo dinámico a Gradín: jugador de fútbol”, nos deparamos com um outro poema, “Loa del futbol”,



repleto de exaltações ao corpo, aos movimentos e às tensões inscritas aos corpos
futebolistas e ao público:

¡La pelota ríe y canta!
¡La pelota zumba y vuela!
Y es el polvo una serpiente de algodón que se
levanta tras el ágil jugador que de un salto se
revela.”

Y es la tarde que va abriendo su sombrilla de
colores sobre el campo donde están los jugadores
entre el marco de la fiesta popular:
treinta mil caras que ríen y mujeres con sus
trajes que en el viento son mensajes
que no sé dónde, se quieren, tan nerviosos, escapar.

Mas de pronto suena el
pito que prepara la partida,
Todos callan... se oye un
grito y es al fin la
acometida
en que salta la pelota,
que se va como bailando de pie en
pie por los aires una jota
de acrobática alegría que uno casi apenas ve.

zig-zaguea, jubiloso la
gran Z de un ataque
combinado
junto al otro, que al cruzársele en un paso de
emoción cae al suelo, y trémulo ¡ay...!
se levanta otra vez como de una eléctrica impulsión.
Pero suena el breve pito de un *offside*
y de nuevo va rodando la pelota
que ya traza un arco iris momentáneo sobre el
cielo, o epiléptica, rebota
en los pies que hacen con ella como encajes por el suelo.

se la lleva... se la lleva... se la lleva... se la
lleva... (...)
pero surge el back, que al salto que lo
eleva un instante es sobre el sol una
escultura

la pelota que se queda como un astro por la
altura, otra vez cae en el suelo con un ruído de
tambor.
Y de nuevo se
levanta con su
eléctrico vaivén...



Y guardadme ahora un secreto que os
revelo, yo no sé si por encargo de Ruben
o de Perrault:
que la luna es la pelota de fútbol que está en el
cielo para ese otro futbolista de colores.
que en las tardes es el sol. (Parra del Riego, 1943, pp.86-8)

Chama atenção no texto de Parra del Riego as constantes rimas intercaladas, que sugerem o entrave, a tensão entre os opostos que disputam a bola. A presença anafórica da expressão “La pelota” coloca e recoloca a bola no centro da disputa e “con su eléctrico vaivén” parece estender aos atletas e aos espectadores a sensação de atração e repulsão constantes. A busca pela meta a partir da condução (“se la lleva... se la lleva... se la lleva”) pode ser relacionada à tentativa de alcance do gozo final, a meta, o *goal*.

Numa união entre o corpo e a palavra, a descrição dos movimentos performados pelos jogadores e pela bola são dignos de performances coreografadas: “por los aires una jota/ de acrobática alegría que uno casi apenas ve. / zig-zaguea, jubiloso la gran Z”. A partir de uma citação de Barthes, que afirmou “meu corpo não tem as mesmas ideias que eu”, o crítico de arte português Antonio Pinto Ribeiro em *Dança Temporariamente Contemporânea* reflete sobre a atribuição de valores equivalentes ao corpo e à razão. Aponta uma lógica de transmissibilidade:

O mal não tem mais origem no exterior, no planetário, no tecnológico. O mal agora vem do interior, do humano, afirmação que de uma forma redutora e popular profetiza o “efeito sida” do final da década. Mas o que esta afirmação denota é a passagem nesta década, a uma outra cultura, assente e radicada no corpo. Com os seus culturemas - do prazer ao viral - e com a sua representação popular (pela qual se foi fixando), foi-se instalando uma poética para estas Artes do Corpo, e é por isso que se pode falar da década de 80 como o tempo atravessado pela Cultura do Corpo. (Pinto Ribeiro, 1993, p.11)

Como colocado ao princípio deste texto, Bataille catalogou contágio como a transmissão de energias internas e externas através da comunicação em sociedade. Para Octavio Paz “La relación entre erotismo y poesía es tal que puede decirse, sin afectación, que el primero es una poética corporal y que la segunda es una erótica verbal.” (Paz, 1983, p.213) Pinto Ribeiro relacionaria em “a coreografia dos conflitos”

a expressão corporal com o futebol. A partir de distanciamentos e aproximações, podemos traçar, por fim, um paralelo jogo-arte:

Mas o futebol não é uma arte, é um desporto. Há, no entanto, na sucessão dos quadros televisivos, uma mutação constante de factos, uma combinação permanente de figuras, planos, movimentos que seguem linhas invisíveis, servidos por um trabalho de recorte, ampliação ou focalização da responsabilidade de régie, e onde são detectáveis situações e lementos essenciais comuns às artes do corpo (Pinto Ribeiro, 1993, p.17)

A partir daquilo que foi brevemente exposto aqui, podemos concluir que a experiência do futebol não é apenas sobre o jogo em si, mas avança em direção à criação de comunidades e à expressão de energias vitais que conectam os indivíduos em nível visceral, emocional e que, em muitas representações literárias encontram um umbral comum de referenciação sexual e erótica. É nesse contexto que as ideias de Bataille sobre a liberação do interdito ligado à morte encontram eco, revelando a natureza profunda e transcendental do fenômeno futebolístico, como visto em textos latino-americanos separados por diferentes gêneros, contextos, mensagens, emissor, receptor etc., tensões que notamos ao ler o poema de Mário e a narrativa breve de Lemebel.

Referências bibliográficas

Andrade, Oswald de. Bungalow das rosas e dos pontapés (1024). In: pedrosa, Milton. **Gol de letra**: o futebol na literatura brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Gol, 1967, p. 123.

Bataille, Georges. **El límite de lo útil** (fragmentos de una versión abandonada de La Parte maldita). Traducción de Manuel Arranz. Madrid: Losada, 2005.

Lemebel, Pedro. **La esquina es mi corazón**. Chile, Seix Barral, 2004.

Moraes, Marcos Antonio, Mário, o futebol e um poema esquecido. In: **Revista Letras**, número 7, Edição especial – Mário de Andrade, Santa Maria, PPGLUFMS, 1993, p. 76

Parra del Riego, Juan. **Loa del fut-bol**. En Poesía. Montevideo: Biblioteca de Cultura Uruguaya, 1943.

Pinto Ribeiro. **António Dança temporariamente contemporânea**. Lisboa: Vega, 1993.



Ricardo, Cassiano. **Martim Cererê** (O Brasil dos meninos, dos poetas e dos heroes). São Paulo: São Paulo editora, 1928. disponível em:
<<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000023968&bbm/7041#page/6/mode/2up>>

Villoro, Juan. **Los once de la tribu**. CLACSO: Brigada para leer en libertad - José Martí, 2017.