



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda



Ano 04 – Vol. I – Edição Nº 5 – Junho de 2018

Fortaleza – CE

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2018

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.
ISSN 2318-0099

COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

ciceroaamiranda@gmail.com

Sara de Paula Lima – UFC

saraalima@gmail.com

Lucineudo Machado Irineu – UECE

lucineudo.irineu@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

Ad hoc

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Comitê editorial

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Lucineudo Machado Irineu – UECE'

Sara de Paula Lima – UFC

Formatação e diagramação

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Revisão Final

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

E-mail e comunicação

revistageppele@gmail.com

Dados para catalogafia

Número 05

Volume 01

1ª Edição

Ano IV Junho/ 2018

ISSN 2318-0099

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

EDIÇÃO TEMÁTICA

*“Caminhos para a consolidação
da formação de professores e do
ensino de espanhol no Brasil”*

Fortaleza/ CE

2018.1

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.
ISSN 2318-0099

Apresentação

O GEPPELE/CNPQ (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua Espanhola) é um grupo de estudo e pesquisa ligado ao CNPQ e também um Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará. Temos como público alvo alunos graduandos e/ou pós-graduados em Letras/Espanhol e professores de língua espanhola. Objetivamos promover o encontro entre profissionais que já atuam e aqueles que estão em processo de formação inicial para o ensino de língua espanhola, de forma que, nessa interação, possam ser levados e estimulados a refletir a respeito de sua prática, bem como acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e sobre a relevância de sua atuação no e para o contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, o GEPPELE tem como objetivo manter um espaço de discussão em torno da formação de professores de Língua Espanhola e do ensino e aprendizagem desse idioma, nas escolas, cursos e universidades brasileiras.

Vale ressaltar que o grupo conta, em 2017, com mais de cem participantes, em todas as ações que desenvolve, cujas atividades detalhamos a seguir.

Projeto MOVE – Movimentando o Espanhol: vinculado ao programa de Extensão GEPPELE, através de suas ações de informações têm o intuito de combater a evasão dos alunos dos Cursos de Letras-Espanhol da UFC, através de várias atividades informadoras, tais como: Palestras de Recepção de Novos Alunos, Elaboração e veiculação de um “Manual do Estudante de Letras Espanhol Diurno e Noturno”, a manutenção de um *Blog* como canal de informação e marketing do projeto e a realização de Pesquisa de Satisfação e Necessidades dos alunos para a melhoria do curso.

Projeto TÂMIS DA CIÊNCIA: O projeto prevê a integração com outras atividades já desenvolvidas, no âmbito dos cursos de Letras da UFC, que têm sofrido com a evasão de seus cursos, entre outras razões pela desinformação dos alunos das possibilidades de sua formação, inclusive voltada para a pesquisa. Dentro de suas atividades, o projeto promove a realização de encontros entre os alunos, através das

ações integrativas de estudos dirigidos, realizados pelo GEPPELE, através da plataforma SOLAR, seleção de trabalhos para a publicação em periódicos e revistas, divulgação da formação junto aos alunos das linhas de pesquisa e as várias modalidades de investigação possíveis na formação de Letras, com campanhas publicitárias internas ao campus do Benfica e à UFC Virtual; palestras de professores do curso; apresentando as possibilidades de formação e atuação no mercado de trabalho; realização de pesquisas de satisfação e necessidades dos alunos para a melhoria do curso, no que diz respeito à formação para a ciência.

Grupo de estudo *online*: Trata-se de um **Fórum permanente de discussão** no qual, os debates dos textos disponibilizados para estudo são realizados com o apoio do Instituto UFC Virtual através da Plataforma SOLAR (Sistema On-line de Aprendizagem). Os textos ficam em um espaço de, no mínimo, 10 dias cada um e a mediação é feita por um dos membros ou professores colaboradores do projeto.

Revista Eletrônica do GEPPELE – Todas essas atividades têm gerado uma produção científica sobre as leituras e publicações realizadas pelos participantes do grupo. No ano de 2011, com a realização do I Colóquio do grupo, publicamos os textos produzidos no encontro. No ano de 2013, dada a necessidade de abrir mais um espaço para a discussão e divulgação das pesquisas da área de espanhol, realizamos o lançamento da Revista Eletrônica do GEPPELE que, desde então, vem servindo de canal de veiculação de trabalhos acadêmicos de vários professores e alunos do país. O periódico conta já com avaliação da CAPES, possui edição semestral e tem o objetivo de publicar textos originais e inéditos de professores, pesquisadores, alunos (vinculados à graduação ou pós-graduação) e professores da rede pública e particular cujas pesquisas e trabalhos acadêmicos tratem de questões relacionadas ao ensino de Espanhol como língua estrangeira, políticas linguísticas e formação de professores de E/LE.

Somada a todas essas ações, bienalmente, realizamos o Colóquio do GEPPELE, que realizou sua quarta edição, reunindo, mais uma vez, pesquisadores de várias partes do país. Neste número da revista, apresentamos os artigos completos de alguns desses trabalhos, selecionado especialmente para este número da revista.

Esperamos contribuir com esta publicação com a ampliação da discussão em torno das duas principais linhas da atuação do GEPPELE: a formação de professores e o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola.

Tenham todxs uma excelente leitura!

Cícero Miranda
Organizador

SUMÁRIO

ARTIGOS DE PESQUISADORES

Título / autores	Pág.
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE	
<i>DJEINY DRIELLY LOPES DE FREITAS NASCIMENTO (UEPB).....</i>	12
PRÁTICAS COLABORATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
<i>MARIA VALDÊNIA FALCÃO DO NASCIMENTO (UFC)</i> <i>HECTOR ALEXANDER VALERIANO RODRIGUEZ (UFC).....</i>	23
HOUSE OF CARDS: CONCEPÇÕES DE LEALDADE NO DISCURSO DE FRANK UNDERWOOD ¹	
<i>VILEMAR MARTINS MARCELINO (UFC)</i> <i>GERMANA DA CRUZ PEREIRA (UFC)</i> <i>GEORGIA DA CRUZ PEREIRA (UFC).....</i>	36
TRADAPTAÇÃO- DOIS GUÊNEROS UMA MESMA HISTORIA DO CONTO AO CORDEL	
<i>MARIA DAS VITORIAS DA SILVA SANTOS (UFRN)</i> <i>RENATA RANIELLE CÂMARA LIMA (UFRN)</i> <i>RENY MALDONADO (UFRN).....</i>	50
APRENDER A ESCUCHAR: CAMINOS PARA EL ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES AUDITIVAS DE ESPAÑOL/LE	
<i>MAYARA MENEZES VIANA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)</i> <i>TIAGO ALVES NUNES (UFBA).....</i>	70
O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA VINCULADO À LITERATURA	
<i>RAÍSSA DE FRANÇA SILVA (UFPE)</i> <i>CÍNTIA ALEXANDRINA FRANÇA DE LIMA (UFPE).....</i>	91

¹ Trabalho desenvolvido no Discursiva – Grupo de Estudos em Narrativas Multimídias da Universidade Federal do Ceará.

O SEGREDO PARA O FUNCIONAMENTO DO PROCESSO NO SERIADO TELEVISIVO 3%²

ANA BEATRIZ VASCONCELOS (UFC)
MARIA ADNA DA CRUZ SILVA (UFC)
GERMANA DA CRUZ PEREIRA (UFC)
GEORGIA DA CRUZ PEREIRA (UFC)..... 104

A GUERRA CIVIL ESPANHOLA PLASMADA NO FILME *LOS GIRASOLES CIEGOS*: UM TEMA DE DISCUSSÃO EM SALA DE AULA COM ALUNOS AVANÇADOS DE ESPANHOL E/LE

YLS RABELO CÂMARA (UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA)
YZY MARIA RABELO CÂMARA (UNIVERSIDAD JOHN F. KENNEDY)..... 123

LAS ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ISIS DAYLANE DA SILVA NUNES (UFRN)
MAYARA ALINE GRILO (UFRN)
RENY GOMES MALDONADO (UFRN)..... 139

CURSO BÁSICO DE ESPANHOL: A EXPERIÊNCIA COM UM GRUPO DE COLEGAS DE TRABALHO COMO CAMPO PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

MARIA CELÇA FERREIRA DOS SANTOS (UECE)..... 152

O TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA

CHARLENE CIDRINI FERREIRA (CEFET-RJ)..... 173

² Trabalho desenvolvido no Discursiva – Grupo de Estudos em Narrativas Multimídias da Universidade Federal do Ceará.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE

DJEINY DRIELLY LOPES DE FREITAS NASCIMENTO (UEPB)

RESUMO: O presente artigo resulta da experiência vivenciada durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado II, em que foi organizada uma turma piloto, para que pudéssemos ministrar aulas. Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições que a experiência de estágio no curso piloto representou para a formação dos alunos do oitavo período do Curso de Letras/Língua Espanhola, da Universidade Estadual da Paraíba. O Estágio Supervisionado II, de intervenção no Ensino Fundamental, foi a primeira oportunidade que tivemos para ministrar aulas, contribuindo para que pudéssemos não somente refletir acerca da prática docente, como também exercê-la. Inicialmente, apresentaremos como foi organizada a disciplina Estágio Supervisionado II; em seguida, descreveremos como se formou a turma para o curso piloto, de que modo foram selecionados os conteúdos ministrados e como se deu a dinâmica das aulas. Então, apresentaremos as contribuições do curso para a formação de futuros professores de ELE. No tocante ao aporte teórico que embasou a nossa pesquisa, foram utilizados os estudos de Alvaréz (2010); Consolo e Aguillera (2010); Gargalho (2004); Lessa (2010); Liberali (2010); Freire (2013); Kanashiro e Fernández (2012),

Palavras-chave: Estágio Supervisionado II, Formação de Professores, Curso Piloto, Ensino de ELE.

RESUMEN: El presente artículo resulta de una experiencia vivida durante el curso de la asignatura Pasantía Supervisada II, en la que fue organizada una clase piloto, para que pudiésemos ministrar clases. Este artículo tiene como objetivo presentar las contribuciones que la experiencia de pasantía en el curso piloto representó para la formación de los alumnos del octavo periodo del Curso de Letras/Lengua Española, de la Universidad Estadual de Paraíba. La Pasantía Supervisionada II, de intervención en la enseñanza básica, fue la primera oportunidad que tuvimos para ministrar las clases, contribuyendo para que pudiésemos no solo pensar acerca de la práctica docente, como también ejercerla. Inicialmente, presentaremos como fue organizada la asignatura Pasantía Supervisada II; luego, describiremos cómo se formó la clase para el curso piloto, de qué modo fueron elegidos los contenidos ministrados y como se dio la dinámica de las clases. Además, presentaremos las contribuciones del curso para la formación de futuros profesores de ELE. En el tocante al aporte teórico que embasó nuestra investigación, fueron utilizados los estudios de Alvaréz (2010); Consolo e

Aguillera (2010); Gargalho (2004); Lessa (2010); Liberali (2010); Freire (2013); Kanashiro e Fernández (2012).

Palabras-clave: Pasantía Supervisada II, Formación de Profesores, Curso Piloto, Enseñanza de ELE.

INTRODUÇÃO

A experiência do estágio é primordial para a formação integral do aluno, pois, cada vez mais, são requisitados profissionais com agilidade e bem preparados. Ao chegar à faculdade, o aluno se depara com o entendimento abstrato, no entanto várias vezes, é complicado alistar abstração e execução se o acadêmico não experimentar momentos reais no qual será necessário aferir a rotina (MAFUANI, 2011).

De acordo com Bianchi et al. (2005), o Estágio Supervisionado é um experimento onde o aluno mostra sua inventiva, autonomia e caracteres. Assim, o estágio proporciona uma experiência para que o discente possa perceber se a sua preferência profissional satisfaz a sua aptidão técnica.

Este exercício é oferecido nos cursos de licenciatura a partir do momento em que o graduando já se encontra em um ponto em que pode acrescentar algo nas discussões no ambiente acadêmico. Logo, o estágio supervisionado vai além de apenas cumprir as demandas da universidade. Ele proporciona um desenvolvimento único e profissional, além de ser um fundamental aparelho de ajustamento entre faculdade, academia e sociedade (FILHO, 2010).

Por causa disso, a presente pesquisa foi produzida a fim de resultar a público a valia do aprendizado supervisionado no processamento de formação do profissional docente. Similarmente relata a valia da experiência na execução aliada às competências teóricas na vida dos acadêmicos em classe.

Além do mais, nas aulas de estágio, desenvolvem-se e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem competências, agilidade, atitudes e conceitos e, dessa maneira, desenvolvam suas capacidades cognitivas, tendo por base as aulas teóricas, pois essas propiciam pôr em prática o que realente foi discutido, ao longo do curso enfatizando, sobretudo, a aplicação das competências adquiridas.

Ao longo das aulas teóricas na faculdade, os alunos estagiários vão adquirindo a capacidade e ao mesmo tempo obtendo oportunidades de reproduzirem sua autonomia, ou seja, começam a descobrir seu perfil profissional através das metodologias de ensino desenvolvidas na sala de aula e que serão replicadas posteriormente com esse antes aluno, agora, professor.

No que diz respeito ao estagiário, o estágio pode auxiliá-lo em novas descobertas, em entender precisamente se é essa a profissão que quer adotar, uma vez que, de acordo com a aproximação com o aluno, o estagiário possui um contato direto com o campo didático, passa a ter entendimento de todas as realidades existentes no meio profissional e social, na vida dos seus alunos e na comunidade escolar.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é bibliográfica, segundo Gil (2014), pois é elaborada por meio de material que já foi publicado, ou seja, material impresso, como livros, revistas, jornais e também fontes da internet.

A presente pesquisa é descritiva, pois objetiva descrever as características de determinada população, também com a finalidade de identificar possíveis relações entre as variáveis. Pesquisa essa que busca estudar um grupo, no que diz respeito à idade, sexo, nível de escolaridade e procedência (GIL, 2014).

A pesquisa, de acordo com Severino (2007), é feita em seu ambiente próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem no trabalho, sem intervenção e manuseio pelo autor. Assim, essa pesquisa foi realizada a partir do estágio supervisionado II, de intervenção, que é descrito nesse relatório e ocorreu na Universidade Estadual da Paraíba, em uma turma de Curso Piloto, organizado pela turma do 8º período, durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado II, na cidade de Monteiro- PB. As observações e intervenções foram feitas em uma turma de nível básico I, no período de 23/08/16 a 11/10/16, de início, foi proposta a observação de seis aulas e intervenção em duas.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram discutidos em sala os seguintes textos: *La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem* (Daniela Sayuri Kawamoto KANASHIRO e FERNÁNDEZ 2012); *O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre* (Maria Luísa Ortiz ALVAREZ, 2010); *Formação de professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável* (Fernanda Coelho Liberali, 2010); *Ensino de E/LE: Tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível* (Giane da Silva Mariano Lessa, 2010) e *Políticas de ensino, de aprendizagem e de formação na contemporaneidade* (Douglas Altamiro CONSOLO e Cristiane Ovídio Pinhel AGUILERA, 2010), os quais propõem reflexões significativas acerca da prática docente, no que se refere ao ensino língua estrangeira.

Lamentavelmente, sabemos o quanto a carreira docente é desconsiderada, e não sabemos até quando existirá esta desconsideração de um dos profissionais mais significativos dentro da sociedade, essa carreira, cuja função é ensinar a enxergar o futuro através do saber, que mesmo com os deslizes e desmotivação da profissão, seja por falta de reconhecimento ou por outro fator qualquer, os professores sempre estarão ali na frente de todos, exercendo seu papel e lutando por seus direitos.

Em todos os cursos de nível superior é chegada a hora em que o estudante é convidado a confrontar a teoria aprendida em sala de aula com a prática profissional. É quando nasce uma problemática, principalmente para o aluno do curso noturno, que além de estudar tem a necessidade de trabalhar para pagar seus estudos e ainda a necessidade eminente de estagiar (SCALABRIN; MOLINARI, 2010). Assim:

O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos. Há várias modalidades de estágio, o estágio curricular obrigatório que é uma atividade assegurada na matriz curricular do curso, cuja prática varia de acordo com o curso e pode ser realizada em organizações públicas, privadas, organizações não governamentais ou através de programas permanentes de extensão da universidade. (SCALABRIN; MOLINARI, 2010, p. 4).

É indispensável destacar que o estágio curricular é composto por pelo menos 20% do total da carga horária do curso. Desta forma, é sabido que esse estágio acontece

apenas depois da conclusão das disciplinas de conhecimentos específicos como língua espanhola, planejamento e processos didáticos entre outras disciplinas que está incumbida no processo de ensino. Assim, é nessa etapa que os estudantes precisam praticar todo o seu aprendizado, uma vez que eles irão viver situações reais de grande valor para sua formação, sob a supervisão de um docente. (GAIAD; SANT'ANA 2005). Ou seja, o estágio por muitas vezes fica entre o hiato da teoria e prática. Além disso, é nesse momento que o aluno terá um maior contato com a profissão e, por muitas vezes, não existe nenhum tipo de identificação com a profissão, como também o ambiente a que os discentes estão inseridos é muito diferente ao que estão acostumados, os problemas que encontram não serão mais só teoria mais realidade, e sobre esse contexto regular brasileiro CONSOLO e AGUILERA, 2010 mostram que:

Inúmeros são os problemas apontados nesses contextos, principalmente nas escolas públicas, nos quais o professor exerce, ou se esforça para exercer sua prática docente: salas numerosas, a precariedade de material didático, a descrença no ensino de línguas por parte dos alunos, dos pais, dos colegas e da direção da escola (CONSOLO e AGUILERA, 2010).

Desta maneira percebe-se a grande relevância do estágio, já que é nesse momento do curso que o professor em formação pode de fato atentar-se não só para as dificuldades, mas também para os prazeres que a carreira do docente apresenta.

O mesmo autor afirma que o perfil do profissional que irá se formar abrange uma forte suscetibilidade social assim como um bom conhecimento tanto teórico quanto prático das disfunções que mais ocorrem.

Sabe-se que além do estágio supervisionado curricular, existem também os extracurriculares. Nesse tipo de estágio, os alunos podem escolher aonde desejam estagiar, oportunizando novos conhecimentos, assim como a vivência com outros profissionais de outra área.

De acordo com Alarcão (1996), o estágio precisa ser estimado como algo fundamental tal como os demais conteúdos curriculares do curso. O estágio é algo de suma importância no processo da prática docente, cada dia mais está sendo valorizado pelos alunos, por adquirir o encorajamento do que se espera pela frente.

Esse estudo tem como principal objetivo mostrar a importância do *Ensino de Língua Espanhola* na sala de aula, mostrando assim novas possibilidades de aprender, através do curso piloto desenvolvido.

Durante a execução das atividades propostas em sala de aula com os alunos foi trabalhado da seguinte forma:

A primeira aula a ser descrita é a da primeira dupla, onde o objetivo geral era apresentar as possíveis maneiras de se apresentar, dar e pedir dados pessoais e aprender a se despedir, a fim de desenvolver a realização comunicativa. De início, propusemos uma dinâmica, conhecida como (teia de aranha), pedimos que cada um se apresentasse em espanhol, jogando uma parte do barbante, e cada um ficando com uma parte do barbante, fazendo com que, ao término de todas as apresentações, tivesse formado uma teia com o pedaço de barbante que cada um segurava. Ao final, a teia foi desfeita, o objetivo da dinâmica era que o participante lembrasse dos dados pessoais daquele que lhe havia jogado anteriormente o barbante, e assim continuava até que chegasse às mãos do primeiro participante que iniciou a dinâmica.

Aula expositiva sobre os conteúdos programados, utilização de vocabulário por meio de vídeos explanando letras do alfabeto, desenhos relacionados a cada letra exemplificando, áudios, bem como uso do vídeo “*El alfabeto em español*”, em que os alunos teriam que repetir a pronúncia da letra através do som que se escutava no vídeo, além de descobrir como era a pronúncia, no vídeo mostrava exemplos de palavras com imagens que retratasse o determinado som da forma correta a ser pronunciada as letras e palavras. Por fim, foi exibido um vídeo intitulado “*Estableciendo relaciones: “Perdona, ¿Éres Manu?”*”, a partir desse vídeo, os alunos teriam que fazer uma atividade proposta que entregamos, que continha os conteúdos ministrados naquela aula e que, logo após, foi corrigida, dessa forma, foram trabalhadas as competências oral e escrita. Feito isso, pode-se perceber que o método trabalhado aqui foi o que Consolo e Aguilera mostram no texto estudado em sala “*O professor e um grupo de alunos*”.

Por meio dessa busca pelo estabelecimento de condições de interação favoráveis ao ensino e aprendizagem da LE, dentre as quais se encontram os elementos motivadores para a aprendizagem e o uso de uma determinada língua, e os tipos de participação dos alunos e do professor no discurso da sala de aula (CONSOLO, 2006, p. 138).

Texto esse que nos mostra as várias formas de professores, e a melhor forma de se trabalhar, em meu ponto de vista, e que foi utilizada nas aulas de estágio, é quando o professor incentiva os alunos a interagirem de forma que, participando, poderão adquirir mais conhecimentos.

A segunda aula foi lecionada com os seguintes conteúdos do módulo 1.3: (*Dirijirse a alguien y preguntar por alguien/ llamar la atención sobre algo en secreto*). A dupla utilizou *datashow* para a exposição do conteúdo, bem como o quadro para dar exemplos do conteúdo. Além da exposição do material escrito, a dupla propôs também utilizou um vídeo para facilitar a compreensão dos alunos, bem como trabalhar a compreensão auditiva, também houve a aplicação de uma atividade escrita ao final.

De acordo com Freire (1996), é importante “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Com isso, percebe-se que o “ensinar” é um meio de transmitir conhecimentos, de criar e recriar novas possibilidades para a própria produção e construção de cada educando, bem como dos educadores.

A terceira aula foi lecionada com os módulos 2.1 e 2.2 a serem trabalhados com os alunos *Aprende. Pedir en una tienda de ropa* (módulo 2.1); *Aprende. Pedir en un bar o en un mercado* (módulo 2.2). Criaram slides de maneira bastante interativa para usar na aula com os alunos, trabalharam a pronúncia da letra “J”. A metodologia usada por elas propiciou o enfoque comunicativo, pois elas fizeram também bingos com os alunos, fazendo com que os alunos interagissem com a aula, praticando os conteúdos propostos no módulo.

Feito isso, pode-se perceber que o método trabalhado foi o enfoque comunicativo, aqui também foi o que CONSOLO e AGUILERA mostram no texto estudado em sala “*O professor e um grupo de alunos*”.

Esta quarta aula foi lecionada, nas quais ministraram o conteúdo dos módulos 2.2 e 2.3, (*Aprende. Pedir en un bar o en un mercado - Presente de indicativo: irregularidades o-ue*) e o módulo 2.3 (*Pagar y dar las gracias*).

A aula sucedeu da seguinte maneira: de início, explicaram o conteúdo gramatical de acordo com a apostila e logo após teve um momento com duas atividades. Primeiro uma atividade com plaquinhas em forma de diálogos para os alunos trabalharem entre eles. Em seguida, foi realizada uma atividade com tirinhas de papel, que continham uma

proposta de cena, para a qual eles tinham que criar um diálogo relacionado à cena contida na tira. Por último, as monitoras fizeram uma atividade escrita, sendo de forma um repasso de todo o conteúdo visto na aula, e logo após, a correção da mesma. A aula foi bastante dinâmica e estimulou a comunicação em sala.

A quinta aula foi lecionada com os conteúdos do módulo 3.1 e 3.2, (módulo 3.1: *Información personal: Hablar de tu trabajo*) e (módulo 3.2 parte a: *Hablar de hábitos y acciones cotidianas*). A dupla utilizou como guia principal o material proposto, criando também plaquinhas e slides com o intuito de chamar a atenção dos alunos e fazer com que eles interagissem durante a aula, trabalharam também com as horas em espanhol através de relógios confeccionados em cartolina. A metodologia usada foi de grande relevância no que se diz à prática do uso da língua.

A sexta aula foi lecionada pela, com o objetivo de repassar os módulos 3.2 e 3.3, (3.2 parte b e o módulo 3.3: *Hablar de la frecuencia de una acción; hablar de cuando haces algo; expresar acciones habituales y hábitos españoles*). Na realização da aula, a dupla usou slides para mostrar o conteúdo, foram trabalhadas as profissões e foi feita uma dinâmica, ressaltando a profissão de juiz. A metodologia usada foi eficaz e promoveu a interação durante a aula.

É importante considerar a participação dos alunos no processo de aprendizagem, pois há sempre:

A necessidade de o processo de ensino e aprendizagem considerar e incluir o aluno enquanto indivíduo que, sendo social, necessita também da atenção e colaboração do professor para seus interesses individuais e eventuais dificuldades em relação a aprender e a usar uma língua estrangeira. (CONSOLO e AGUILERA, 2010, p. 136)

Vale ressaltar que as duplas procuraram incluir o aluno no processo de ensino aprendizagem, quer seja nas atividades práticas, quer seja durante a explanação dos conteúdos, sempre estimulando e atraindo a participação de cada aluno.

O sétimo encontro se deu, com a explanação do módulo 4.1; (*Influyendo sobre los otros: Dar órdenes y consejos- El imperativo y Los pronombres complemento*). O primeiro momento foi a explicação do assunto através de slides e, antes de iniciar os conteúdos do módulo, fizeram uma retomada dos modos verbais no imperativo. Em seguida, para fixar melhor o conteúdo, foram apresentadas frases no quadro.

Em seguida, foram trabalhados os “*pronombres*”, com exemplificações no quadro. Por fim, foram apresentadas algumas formas e usos adequados de como pedir informações para chegar a um lugar desconhecido, foi usado o quadro para citar exemplos. Percebe-se que o tempo não foi suficiente para a execução dessa aula, pois o tempo foi insuficiente para que a atividade fosse aplicada para melhor absorção do conteúdo.

Esta última aula, tivemos como objetivo geral aplicar o módulo 4.3: (*Expresar acuerdo y desacuerdo*). De início, a aula foi expositiva, e, para exemplificar o conteúdo, foram escritas frases em espanhol, em folhas de papel ofício para os alunos relacionarem com o conteúdo e dialogar como responderiam àquela frase, expressando acordo. No momento em que os alunos se mostravam confusos, nós retomávamos o conteúdo de forma mais sucinta, para que não restassem dúvidas, por fim, foi aplicada uma atividade com três questões para fixar melhor o conteúdo. Esta foi a última aula geral do curso piloto, então foi mais uma revisão de conteúdos vistos do que mesmo conteúdos a serem dados.

Visando a parte em que as monitoras retomam o assunto e buscam formas mais sucintas para explicar o mesmo conteúdo, nos faz recordar de aulas anteriores nas quais um texto de linguística aplicada estudado em uma das aulas, que nos trás a ideia de estratégias de aprendizagem. A este respeito, Gargalho (2004, p. 38) argumenta:

El concepto surge en un marco de conceptualización que pone el énfasis en fomentar la autonomía en el aprendizaje y en aprender a aprender, paradigmas actuales de la Psicología y de la Didáctica de lenguas extranjeras, que se han integrado en el planteamiento general del enfoque comunicativo y, más recientemente, en el enfoque por tareas.

Deste modo, sabemos a importância de obter estratégias de aprendizagem ao atuarmos em sala de aula, principalmente quando necessitamos retomar o conteúdo de forma mais clara para o entendimento do mesmo, e sabemos também a importância que se tem ao fazer com que os alunos participem da aula trabalhando a competência oral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado é imprescindível para a conquista da realização profissional, uma vez que ao longo deste tempo o aluno pode colocar em uso todo o entendimento teórico que adquiriu ao longo a graduação. Além do mais, o acadêmico aprende a solucionar dificuldades e passa a compreender a grande valia que possui o docente na formação pessoal e profissional de seus alunos.

Sabemos que o estágio é um ciclo importante para o processo de melhoramento e aprendizagem do acadêmico, uma vez que promove a chance de experimentar na prática aplicação dos conteúdos teóricos, propiciando, assim, a conquista de novas competências, bem como atitudes relacionadas com a profissão escolhida a ser seguida.

Além do mais, o estágio proporciona a troca de experiência entre nós, professores que estamos em processo de formação, e os discentes, e contribui para que os dois possam aprofundar suas capacidades, concepções e novas técnicas. O basilar escopo do estágio é oferecer para nós, professores em formação, ferramentas de preparação para a inclusão e colocação no mercado de trabalho.

Ao longo do desdobramento do estágio, durante todo o percurso dessa disciplina em busca de competências para aperfeiçoar um ótimo trabalho, bem como abrilhantar o ensino aprendido, pude entender a valia e a magnificência do desenvolvimento do estágio, especialmente no que tange ao ensino, e ao ensino de LE, que me permitiu um contato maior com a língua espanhola, possibilitando-me obter mais conhecimentos.

Posto isto, o estágio vem nessa acepção nos possibilitar, como professores em formação, analisar as situações e problemas reais em nossa área de trabalho, e essas situações servem de experiência para que possamos cumprir adequadamente nossos cargos, relacionando a parte teórica à prática. Para que, desse jeito, possamos empreender um trabalho apropriado e aceitável com nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção:

Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 235-255.

BIANCHI, A. C. M., et al. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2005.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in) formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 133-147.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARGALHO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza –aprendizaje del español como lengua extranjera**. Ed. 2º. Madrid: Arco Libros, S.I, 2004.

KANASHIRO, Daniela Sayuri K. FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el ENEM**. EUTOMIA: Revista de Literatura e Lingüística. Ed. 10, 2012.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Ensino de E/LE: Tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 203-215.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de professores de línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 71-91.

PRÁTICAS COLABORATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARIA VALDÊNIA FALCÃO DO NASCIMENTO (UFC)
HECTOR ALEXANDER VALERIANO RODRIGUEZ (UFC)

RESUMEN:

En los últimos años, conceptos como colaboración, asociaciones y aprendizaje cooperativo se volvieron comunes en los medios académicos y educacionales. El interés es tal que puede ser notado en el incremento de las investigaciones dedicadas a esta temática, no solo en los espacios educacionales, como también, en el mundo de los negocios y de la política. En este contexto, con la idea de contribuir para la ampliación de las investigaciones relacionadas a las prácticas colaborativas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en el presente trabajo, objetivamos reflexionar sobre los principios metodológicos que caracterizan dichos procesos dentro de una perspectiva colaborativa, asimismo, relataremos nuestra experiencia con el Proyecto *Tándem Español* desarrollado en la Universidad Federal de Ceará. En el proyecto indicado se emplean diversas estrategias que fomentan el aprendizaje colaborativo, entre las cuales destacamos: reuniones presenciales planeadas colectivamente, el uso de grupos de estudio por medio de aplicativos digitales como *Whatsapp* y la interacción vía redes sociales. Fundamentamos nuestra perspectiva teórica en autores que abordan la metodología *tándem* en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, además de trabajos que destacan la relevancia del enfoque colaborativo en la enseñanza de lenguas. Los resultados reafirman que la adopción de una perspectiva colaborativa se constituye una metodología adecuada para facilitar la comprensión y la transformación de prácticas pedagógicas que tengan como objeto facilitar la adquisición de la lengua meta.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem por meio de práticas colaborativas constitui-se em uma atividade social que permite aos aprendizes a construção de significados a partir da interação. Essa afirmação pode ser especialmente verificada no ensino de segunda língua (L2) e ou de língua estrangeira (LE), uma vez que a interação entre aprendizes de uma língua, diferente da materna, é condição para o desenvolvimento da competência comunicativa.

No presente trabalho, objetivamos refletir sobre os princípios metodológicos que caracterizam a aprendizagem numa perspectiva colaborativa, bem como relataremos a experiência com o projeto *Tandem Espanhol*, desenvolvido nos cursos de Letras Português e Espanhol e Letras Espanhol da UFC.

Tandem é uma metodologia, já tradicional, de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira, que, por meio de uma constante colaboração entre os pares tandem, consiste na concretização de um intercâmbio linguístico e cultural, entre o aprendiz da língua estrangeira e o falante nativo dessa língua. Desse modo, no projeto que desenvolvemos, em consonância com os pressupostos dessa metodologia, experienciamos diferentes práticas colaborativas que têm contribuído para a aprendizagem da língua espanhola por professores em formação inicial.

Para fins de exposição do presente trabalho, discorreremos inicialmente sobre o conceito de aprendizagem colaborativa e o trabalho nessa perspectiva no ensino de línguas. Na sequência, abordaremos os pressupostos da metodologia tandem e relataremos o projeto desenvolvido na UFC. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E ENSINO DE LÍNGUAS

Conforme nos mostram alguns autores (Oxford, 1997; Figueiredo, 2006), a aprendizagem colaborativa preconiza o homem como um ser social que aprende por meio da interação com outras pessoas. Segundo esses autores, essa forma de aprendizagem baseia-se, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores.

Vygotsky (1981) postula que a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo: o primeiro, no qual ela sofre a influência do ambiente (regulação pelo objeto); o segundo, quando a criança passa a ser capaz de realizar certas tarefas, embora com o auxílio de outras pessoas (regulação pelo outro), e o terceiro, quando passa a desenvolver estratégias para atuar de forma independente.

Para passar do segundo ao terceiro estágio, a criança conta com a ajuda do outro, um adulto ou um companheiro mais capaz, e ambos se engajam num processo dialógico. A interação assume, nessa perspectiva, um papel fundamental no processo de superação e avanço da criança ou aprendiz na aquisição de conhecimentos sobre o mundo.

De acordo com Natel (2014), o trabalho colaborativo, em sala de aula, está aliado à perspectiva sociocultural de Vygotsky, uma vez que o processo de conhecimento é socialmente construído. É fundamental para os aprendizes em contexto escolar, tanto a colaboração entre pares, como a mediação feita pelo professor. Esse funcionamento decorre do objetivo comum e tácito de promover a aprendizagem dos objetos estudados. No que tange à aprendizagem de uma língua, os benefícios do trabalho colaborativo superam o espaço da sala de aula, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de competências sociais ao fomentar a cooperação. Natel (2014, p. 33) salienta que

Nesse sentido, é fundamental destacar que os estudantes precisam aprender a conviver na sala de aula de língua estrangeira, bem como nos demais ambientes sociais, pois, para poder solicitar e fornecer auxílio, eles devem, primeiramente, respeitar-se e estar à vontade, em um ambiente propício para que a aprendizagem possa ocorrer. Um tipo de ensino de línguas calcado no respeito às diferenças, na capacidade de ser solidário com outras pessoas, independente de cor, opinião, raça, crença ou língua falada por elas, ou seja, respeito às diferenças culturais.

No ensino de línguas, a interação e o trabalho colaborativo são ferramentas extremamente produtivas e eficazes. Swain (2000) postula que é por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer ou, ainda, coocorrer. Isso se dá porque é por meio da interação que os estudantes mantêm entre si, que eles podem testar suas hipóteses sobre a língua meta. Dessa forma, é fundamental que os professores, em se tratando do espaço de sala de aula, forneçam oportunidades para que os alunos possam usar a língua que estão aprendendo em diferentes situações comunicativas e com diferentes objetivos. As pesquisas que enfocam a aprendizagem colaborativa mostram que os estudantes aprendem com mais facilidade e eficiência quando se ajudam e concorrem para atingir objetivos comuns (FIGUEIREDO, 2006).

Em seus estudos, Alcântara; Siqueira & Valaski (2004) definem a aprendizagem colaborativa como um conhecimento construído socialmente, pela interação com outros indivíduos. Trata-se de um conhecimento possível de ser alcançado quando pessoas estão trabalhando juntas, direta ou indiretamente, conversando e chegando a um acordo. Para esses autores, os professores devem buscar atividades que ajudem os alunos a descobrir e a utilizar a heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de

aprendizagem de cada membro. Além disso, também faz-se importante considerar que essa forma de aprendizagem pressupõe um ambiente aberto no qual o aluno é levado a fazer coisas e a refletir sobre elas, sendo-lhe, ainda, propiciado a oportunidade de pensar de forma autônoma, mas, também, de comparar o seu percurso de pensamento com o dos outros. Tais oportunidades contribuem para a formação de um pensamento crítico.

Nessa mesma perspectiva, Torres e Irala (2014) argumentam que a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa são propostas que trazem intrinsecamente concepções sobre o que é o ensino, a aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento. Compreende-se que o conhecimento é construído socialmente, na interação, e não pela transferência do professor para o aluno. Por esse viés, rejeita-se a ideia de mera reprodução do conhecimento, em que o aluno é visto como um sujeito passivo do processo de ensino e aprendizagem, em prol de uma proposta centrada no aluno, que reconheça seu conhecimento prévio, suas experiências e conhecimento de mundo.

Um aspecto que consideramos pertinente salientar consiste na compreensão dos termos *colaboração* e *cooperação*. Embora seja comum encontrarmos esses termos usados indistintamente para fazer referência a trabalhos executados por pessoas organizadas em grupos, conforme Torres e Irala (2014), os termos colaborativo e cooperativo designam diferentes conceitos. Os referidos autores retomam a reflexão de Panitz (1996) para quem a colaboração é uma filosofia de interação e seus adeptos aplicam os princípios da colaboração tanto em sala de aula quanto em outras esferas de suas vidas, como, por exemplo, em reuniões de comitês, na vivência em grupos, dentro de suas famílias, etc. Por sua vez, a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Assim como na colaboração, na cooperação tem-se um processo em que os participantes interagem a fim de atingir um objetivo compartilhado. No entanto, na perspectiva cooperativa, em sala de aula, tem-se um processo mais centrado no professor que coordena e direciona as tarefas aplicadas. Nesse sentido, a divisão de tarefas parece ser mais clara no trabalho cooperativo, já que cada participante tem uma tarefa clara a desempenhar, responsabilizando-se por partes específicas da resolução do problema. Já no trabalho colaborativo observa-se um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para uma resolução conjunta do problema. Em

tese, não há uma hierarquia marcada na colaboração e os participantes trabalham em atividades de forma coordenada e simultânea. Vejamos como esses princípios afetam a abordagem em sala de aula,

Na aula cooperativa, o aluno participa em atividades estruturadas em grupos, trabalhando conjuntamente na resolução de uma série de problemas. Às vezes, um determinado aluno possui um papel específico dentro do seu grupo. Na aula colaborativa, o professor pede para que os membros do grupo organizem-se e negociem entre eles mesmos quais serão seus papéis nos trabalhos do grupo. Durante os trabalhos em grupo na sala de aula cooperativa, o professor observa as interações de cada grupo, ouve seus debates e faz algumas intervenções quando julga necessário. Ao final de cada aula, o professor realiza uma sessão para a síntese dos debates, pedindo para que os grupos façam um breve relato oral das suas conclusões ou que submetam uma cópia da atividade realizada em grupos para sua apreciação. O professor da sala de aula colaborativa, por sua vez, não monitora ativamente os grupos, deixando questões importantes para que eles mesmos resolvam. Encerra suas atividades diárias com uma sessão de discussões em que os alunos em conjunto avaliam se os objetivos compartilhados foram alcançados ou, se não o foram, discutem e negociam uma melhor forma de alcançá-los da próxima vez. (TORRES E IRALA, 2014, p. 69)

Vemos, pois, que considerando as características dos dois conceitos, podemos ter em conta um perfil do trabalho realizado em sala de aula. O professor que se pauta por princípios colaborativos geralmente possibilita que seu alunos gerenciem sua forma de se organizar em grupos e tracem seu próprio roteiro de ação. Ao final da aula, os alunos em conjunto avaliam seu próprio desempenho e se os objetivos compartilhados foram plenamente alcançados. Caso não tenham tido êxito em algum aspecto, discutem e negociam formas de melhorar e superar os resultados alcançados. Na aula com princípios cooperativos, o professor fornece aos alunos tarefas direcionadas e os orienta no funcionamento dos grupos. Durante as interações, pode intervir a fim de ajudar os alunos a melhorar os seus níveis de participação e desempenho na realização das tarefas previamente conferidas.

Com base nas características expostas, podemos depreender que ao optar por trabalhar de forma colaborativa e ou cooperativa, os professores, em geral, demonstram comprometimento com uma aprendizagem dinâmica e participativa que se distancia do modelo tradicional de ensino. A ênfase recai sobre uma abordagem ativa do processo de ensino e a centralidade passa do professor ao aluno. Abre-se espaço para a negociação

dos valores e saberes construídos, possibilitando ao aluno responsabilizar-se pelo caminhos percorridos em sua trajetória de aprendizagens.

Além dos fatores expostos, também se sobressai, em ambas formas de aprendizagem, a importância da formação de grupos de trabalho. Sobre esse aspecto, destaca-se o papel da troca solidária de experiências, em vez de se fomentar entre os alunos uma competitividade que leve ao isolamento. Entendemos que, particularmente, no ensino de línguas, a troca linguística é um fator preponderante entre os sujeitos aprendizes, uma vez que estes necessitam praticar a língua meta, com vistas a desenvolver sua competência comunicativa.

Tal preocupação com uma abordagem que seja, de fato, facilitadora da aprendizagem de línguas, deu-nos a motivação para levar a cabo o projeto Tandem Espanhol na UFC. Consideramos que a metodologia tandem contribui para a aprendizagem por meio da interação colaborativa, uma vez que proporciona o intercambio de ideias e saberes entre os pares tandem. Trata-se de uma forma colaborativa de aprendizagem, na qual os participantes são livres e convidados a planejar, conjuntamente, os encontros presenciais e as atividades que serão desenvolvidas. No projeto proposto, não há a intervenção direta do professor coordenador que toma para si apenas o encargo de supervisionar o andamento do projeto, os relatórios e os encaminhamentos oriundos da bolsa concedida ao monitor do projeto. A não intervenção deve-se a que o professor assume que os alunos possuem as habilidades sociais necessárias para o trabalho em grupo, bem como a motivação e os meios para negociar os caminhos da aprendizagem em conjunto.

No tópico a seguir, detalharemos os pressupostos da metodologia tandem para o ensino de línguas e tomaremos como exemplo o projeto mencionado.

2 A METODOLOGIA TANDEM NO ENSINO DE LÍNGUAS

A metodologia de ensino de línguas em tandem envolve dois indivíduos de línguas nativas diferentes trabalhando juntos na aprendizagem da língua e da cultura do parceiro. O nome tandem define um tipo de bicicleta com mais de uma cadeira e de um par de pedais sendo movida pelo pedalar de mais de uma pessoa. Esse conceito,

transposto para a metodologia de ensino de idiomas, faz referência ao trabalho mútuo realizados pelos pares tandem na aprendizagem de um idioma. Souza (2003, p.114) define o termo da seguinte forma:

A palavra tandem é usada em referência à bicicleta de dois assentos. Com essa imagem, podemos dizer que a expressão aprendizagem em regime de tandem sugere a cooperação entre dois aprendizes que estarão trabalhando conjuntamente em busca do objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento.

Este tipo de metodologia de ensino de línguas estrangeiras (LE) é comum em muitos países no mundo. É possível encontrar instituições de ensino de idiomas onde essa metodologia é aplicada, não como uma forma de substituição dos cursos de línguas estrangeiras, mas sim, como uma forma de complementar os estudos feitos em sala de aula. De acordo com Manso (1998), trata-se de uma das formas mais autônomas de aprendizagem, especialmente por caracterizar-se pelo emprego de estratégias que fomentam a autonomia dos participantes. A autora pontua que em um grupo tandem não se trata somente de aprender uma língua estrangeira, mas sim de estabelecer contato pessoal com outro indivíduo e seu entorno sócio-histórico e cultural.

Entre as vantagens da metodologia, vale destacar que os parceiros tandem têm a oportunidade de ter um contato frequente e próximo com falantes da língua que desejam aprender, o que lhes permite atuar comunicativamente de forma efetiva e autêntica. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que a formação de pares tandem não tem como objetivo substituir a aprendizagem formal da língua em sala de aula. Nas palavras da autora,

O interesse recíproco de ambos participantes por aprender a língua do companheiro, costuma ser um dos estímulos que levam a um grande aproveitamento linguístico, com resultados notáveis, é verdade, sem subestimar o que tradicionalmente chamamos gramática da língua estrangeira em questão. Temos que entender esse método como um complemento, mas nunca como um substituto da classe normal de idioma na qual o aluno aprende as normas gramaticais que lhe permitirão construir as frases que deseja na língua estrangeira. (MANSO, 1998, p. 2 - tradução nossa)³

³Texto original: El interés recíproco de ambos colectivos por aprender la lengua del compañero, suele ser uno de los estímulos que lleven a un gran aprovechamiento lingüístico, con resultados notables, eso sí, sin desestimar lo que tradicionalmente llamamos gramática de la lengua extranjera en cuestión. Hemos de

Na atualidade, a metodologia tandem é de fácil acessibilidade por meio das mídias digitais, uma vez que a internet, por exemplo, possibilita o uso de programas que permitem que nos comuniquemos com pessoas de qualquer parte do mundo. Não obstante, seja de forma virtual, seja de forma presencial, nos encontros tandem torna-se imprescindível criar um ambiente de confiança entre os participantes, a fim de favorecer que as metas de aprendizagem sejam mais facilmente alcançadas. Os parceiros tandem podem aprender mutuamente sobre diversos pontos da língua e cultura que estudam, além disso, não atuam como professores, mas sim como falantes autênticos que desejam se expressar na língua do outro. Trata-se, em suma, de entender e fazer-se entender. As decisões e o ritmo de aprendizagem são decididas de forma colaborativa, considerando-se que as metas a serem alcançadas são um alvo comum a ser perseguido.

Durante as interações nos encontros tandem, os participantes falam de diferentes temas sobre os quais demonstram interesse pessoal e contam com a reciprocidade e colaboração do parceiro para o sucesso da comunicação. Como acontece nas situações reais de comunicação, o conteúdo, os objetivos e o formato das interações são decididos, muitas vezes, no decurso da interação.

Ramos e Barbosa (2009) chamam a atenção para a existência de cursos tandem não institucionalizados e institucionalizados, estes últimos ligados a uma escola ou universidade, nos quais é possível encontrar a presença de um mediador, responsável por empregar estratégias que ajudem no desenvolvimento da autonomia dos participantes.

No tópico a seguir, apresentaremos o projeto tandem desenvolvido na Universidade Federal do Ceará. Convém ressaltar que se trata de um projeto institucionalizado, aprovado como um projeto de apoio a graduação, e que conta com a mediação de um monitor responsável pela organização do grupo de participantes.

entender este método como un complemento pero nunca como un sustituto de la clase normal de idioma en la que el alumno aprende las normas gramaticales que le van a permitir construir las frases que desea en la lengua extranjera. (MANSO, 1998, p. 2)

2.1 O PROJETO TANDEM ESPANHOL NA UFC

O projeto *Tandem Espanhol* surgiu movido pela necessidade de ampliar o horizonte sociolinguístico e cultural dos alunos da licenciatura em Português e Espanhol e da licenciatura em Letras Espanhol, da UFC, tendo em vista a importância do contato direto com pessoas oriundas de países hispânicos para futuros professores de espanhol.

Embora tenha como alvo estabelecer a aprendizagem *in tandem*, o projeto desenvolvido se distancia de modelos canônicos de aplicação da metodologia tandem, por trabalhar no formato de grupos e não se restringir a formação de pares. Isso se dá devido à grande procura por parte dos estudantes de língua espanhola que querem participar do projeto e à dificuldade em encontrar falantes oriundos de países hispânicos em número suficiente para a formação de pares. Em função das limitações encontradas, o projeto criou um formato colaborativo que conta com a participação de falantes nativos de língua espanhola e estudantes de semestres avançados de espanhol. Dessa forma, os participantes que estão iniciando o estudo das línguas espanhola e portuguesa podem aprender tanto com os nativos hispânicos como com os alunos de semestres avançados.

O projeto possui com um monitor que organiza os encontros presenciais, que acontecem de forma quinzenal e contam com duas horas de duração, nos quais os alunos das licenciaturas e os participantes nativos de países de língua espanhola tratam de temas diversos que envolvam as realidades culturais, sociais e linguísticas dos países envolvidos. Nas interações mantidas durante os encontros, os alunos têm a liberdade para realizar as perguntas que julguem pertinentes para aumentar seus conhecimentos, tanto no uso da língua espanhola quanto da língua portuguesa, como, por exemplo: regionalismos, usos e formas de utilização real de estratégias conversacionais, das variedades do espanhol e do português, etc.

A tarefa do monitor é de ser o mediador entre os participantes do projeto, organizando, em colaboração com estes, os temas a serem tratados durante os encontros, além de cuidar para que os participantes desenvolvam sua autonomia e não se desviem dos objetivos previamente determinados. Muitas vezes é possível contar com a participação de alunos estrangeiros que realizam cursos de intercâmbio ou de pós-graduação no país, o que permite que a interação seja melhor aproveitada, porque esses

alunos trazem a experiência pessoal do seu contato com a cultura estrangeira e o ponto de vista da língua e cultura materna. Os intercambistas que participam do projeto demonstram possuir uma forma própria de comunicar o vivido no Brasil, as dificuldades e vantagens como falantes de espanhol na aprendizagem do português, além da importância da cultura brasileira em suas vidas.

Nos encontros em tandem, os alunos brasileiros sentem uma maior proximidade com a língua espanhola, já que essa é falada de forma natural, como acontece nas conversações do cotidiano, e na variedade própria de cada participante estrangeiro. São abordados diversos temas, como: história, geografia, principais atrativos turísticos, detalhes da cultura, gastronomia, particularidades da variedade do espanhol que é falado em cada país, ressaltando as diferenças linguísticas, etc. À medida que os encontros acontecem, os alunos brasileiros se sentem muito mais motivados para falar em espanhol, colocando em prática a oralidade e a compreensão auditiva. É importante ressaltar que ao ter contato com as diferentes variedades do espanhol, os alunos brasileiros enriquecem não só o vocabulário, a sintaxe, a semântica e a pragmática da língua espanhola, entendem que essa diversidade caracteriza a unidade do idioma espanhol, uma língua falada em mais de vinte países. De igual forma, os participantes estrangeiros expressam suas dúvidas sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, formando-se um intercâmbio mútuo de dúvidas e experiências sociolinguísticas, que torna um ambiente muito grato na aprendizagem de ambos os idiomas.

A colaboração dos alunos no andamento do projeto é muito importante, uma vez que permite ao monitor fazer uma melhor orientação durante a execução das atividades; trazer novas propostas para o desenvolvimento dos encontros futuros, esclarecer dúvidas, manter o interesse do grupo pelo estudo das línguas. A autonomia para aprender a língua estrangeira por parte do aluno na metodologia tandem lhe permite determinar o ritmo próprio de sua aprendizagem da LE, de acordo com as necessidades que ele precise superar durante sua aquisição da língua meta.

O projeto *Tandem Espanhol*, na UFC, para atender aos objetivos postulados, conta com o contato direto e regular entre os alunos das licenciaturas, o monitor e os participantes hispânicos. Além dos encontros presenciais, o grupo faz uso de diferentes práticas colaborativas para manter a interação, entre as quais se destacam a formação de grupos de estudo por meio do aplicativo *Whatsapp* ou em redes sociais como o

Facebook. Por meio do uso dessas ferramentas digitais os participantes esclarecem as dúvidas que se apresentam antes e depois dos encontros presenciais. O uso destas novas mídias no projeto facilita não só a comunicação entre os participantes, mas também o fortalecimento dos laços de amizade e se incentiva o uso dos idiomas estudados na comunicação fora da sala de aula.

3 CONCLUSÃO

No presente artigo, apresentamos algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas numa perspectiva colaborativa. Abordamos o conceito de colaboração e cooperação e o uso da metodologia tandem como uma ferramenta eficaz para o aperfeiçoamento da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entre as melhorias advindas da aprendizagem colaborativa, podemos observar as seguintes: maior autonomia dos estudantes; respeito pelo ponto de vista do outro; maior facilidade nas relações interpessoais; maior criticidade diante dos desafios em grupo; desenvolvimento das capacidades de cooperação e organização, bem como o reconhecimento e uso de estratégias didáticas mais adequadas ao processo de aprendizagem.

A metodologia tandem aplicada ao ensino de línguas, conforme pudemos constatar a partir dos resultados com o trabalho feito no projeto *Tandem Espanhol*, constitui-se em importante ferramenta complementar ao trabalho feito em sala de aula por professores de línguas. Embora não se trate de uma alternativa que tenta se sobrepor às aulas de línguas, na perspectiva tandem, os pares que se formam para compartilhar conhecimentos tiram proveito da liberdade de estudar praticamente sem controle externo e sem responsáveis por regular o tempo, o ritmo e os conteúdos que desejam aprender. Tal entorno, possibilita uma condição de relaxamento aos estudantes que perdem o medo de cometer erros ao interagir e não se sentem avaliados ou vigiados todo o tempo. Vale ainda destacar que as relações interpessoais entre os estudantes tende a se fortalecer, solidificando laços de companheirismo e amizade.

REFERENCIAS

ALCÂNTARA, P. R.; SIQUEIRA, L. M. M. & VALASKI, S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. In: Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.169-188, maio/ago. 2004. 1.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-45.

_____. **A colaboração como uma forma de promover a aprendizagem de língua estrangeira**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/ling31.pdf. Acesso em: 20/10/2017.

MANSO, M. M. La enseñanza del E/LE con la metodología tándem. Centro Virtual Cervantes. Actas del **IX Congreso Internacional de la ASELE: Español como Lengua Extranjera**. 1998. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf. Acesso em: 20/10/2017.

NATEL, T. B. T. Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2014.

SOUZA, R. A. Aprendizagem de línguas em tandem - Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. **Tese** (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

TORRES, P. L. & IRALA, E. A. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: **Coleção Agrinho**, s/d, p. 61-93. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 20/10/2017.

RAMOS, W. C. & BARBOSA, M. S. P. R. A. Aprendizagem de línguas in-tandem: quando o aprendiz exerce o papel de mediador. In: **Revista Estudos Linguísticos**. São Paulo, 38 (2): 183-195, maio-ago. 2009

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981b. p.189-240.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.

HOUSE OF CARDS: CONCEPÇÕES DE LEALDADE NO DISCURSO DE FRANK UNDERWOOD⁴

**VILEMAR MARTINS MARCELINO (UFC)
GERMANA DA CRUZ PEREIRA (UFC)
GEORGIA DA CRUZ PEREIRA (UFC)**

RESUMO: Por lealdade encontramos um termo plurisemântico, com acepções que vão desde o senso comum até a caracterização deste verbete nos dicionários, cabendo uma investigação sobre seu(s) significado(s). Por isso, este trabalho tem por objetivo investigar a concepção de lealdade presente no discurso de Frank Underwood, personagem fictício e protagonista da série norte-americana *House of Cards* (2013-2017), analisando seu discurso de modo a observar os elementos linguístico-discursivos que constroem a ideia de lealdade para o personagem. Para tanto, lançamos mão dos conceitos de discurso e ideologia de Teun A. van Dijk (2008), bem como o de representação social de Jodelet (2001) que nos auxiliará na construção da(s) representações de lealdade presentes na sociedade. Para nossa análise selecionamos as sequências narrativas que versem sobre lealdade na primeira temporada do seriado *House of Cards*, identificamos os elementos linguístico-discursivos que constroem o conceito de lealdade no discurso e analisamos como se dá a construção do mesmo na série e os significados que o termo adquire. Por fim, apresentaremos as concepções de lealdade presentes no discurso de Frank Underwood na primeira temporada do seriado televisivo, contextualizando-as com o desenrolar da narrativa e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Discurso, Lealdade, Representação.

HOUSE OF CARDS: CONCEPCIONES DE LEALTAD EN EL DISCURSO DE FRANK UNDERWOOD

RESUMEN: Por lealtad encontramos un término plurisemántico, con acepciones que van desde el sentido común hasta la caracterización de este verbo en los diccionarios, cabiendo una investigación sobre su(s) significado(s). Por eso, este trabajo tiene por objetivo investigar la concepción de lealtad presente en el

⁴ Trabalho desenvolvido no Discursiva – Grupo de Estudos em Narrativas Multimídias da Universidade Federal do Ceará.

discurso de Frank Underwood, personaje ficticio y protagonista de la serie estadounidense House of Cards (2013-2017), analizando su discurso para observar los elementos lingüístico-discursivos que construyen la idea de lealtad para el personaje. Para tanto, echamos mano de los conceptos de discurso e ideología de Teun A. van Dijk (2008), así como el de representación social de Jodelet (2001) que nos ayudará en la construcción de las representaciones de lealtad presentes en la sociedad. Para nuestro análisis seleccionamos las secuencias narrativas que versan sobre lealtad en la primera temporada de la serie House of Cards, identificamos los elementos lingüístico-discursivos que construyen el concepto de lealtad en el discurso y analizamos cómo se da la construcción del mismo en la serie y los significados que el mismo término adquiere. Por último, presentaremos las concepciones de lealtad presentes en el discurso de Frank Underwood en la primera temporada de la serie televisiva, contextualizándolas con el desarrollo de la narrativa y sus desdoblamientos.

Palabras-clave: Discurso, Lealtad, Representación.

1. LEALDADE, um termo positivo ou negativo

Meios de comunicação de massa são os mais penetrantes, se não [os] mais influentes, a se julgar pelo critério de poder baseado no número de receptores (van DIJK, 2008, p.73)

Muitos podem falar que o adjetivo leal é positivo pelo fato de que segundo a definição contida no dicionário Aurélio como: “qualidade ou caráter de leal (fiel aos seus compromissos), fidelidade, sinceridade, dedicação” (2000, p.421), logo, num primeiro momento pode-se afirmar que é indubitavelmente positivo. No entanto, nesse artigo trabalhamos com o sentido de lealdade, extraído da análise do personagem fictício, Frank Underwood, que conseqüentemente nos fará repensar a respeito de quem possui esse adjetivo, muito provavelmente é uma pessoa que se destaca na sociedade, e entender que a caminhada até esse status é uma conquista. De acordo com Oliver (1999), a lealdade é

a existência de um comprometimento profundo em comprar ou utilizar novamente um produto ou serviço consistentemente no futuro e, assim, causar compras repetidas da mesma marca ou da mesma empresa, apesar de influências situacionais e esforços de marketing terem o potencial de causar um comportamento de mudança (p. 34).

Podemos dizer que isso se chama fidelidade? Pelo fato de que aqui não traremos à tona essa relação marca/consumidor, mas um conceito com traços linguísticos, caracterizado por uma relação interpessoal.

Em *House of Cards* (2013), série televisiva de drama político, original da Netflix, que tem como temática o funcionamento dos poderes executivo e legislativo norte-americano na figura do congressista, Francis J. “Frank” Underwood, pertencente ao Partido Democrata e corregedor da maioria na Câmara dos Representantes dos Estados Unidos (ou Casa dos Representantes dos Estados Unidos). Frank Underwood é protagonista da série, casado com Claire Underwood, um político experiente e conhecedor de como se dá a conquistas de votos no Congresso, logo se torna uma peça chave para o desenvolver da trama. Com uma personalidade forte, maquiavélica e manipuladora, Frank Underwood, mostra-nos o dia a dia do poder, da corrupção e como é esquematizada a sua ascensão para almejar um alto cargo político. Um intrigante enredo que envolve o telespectador utilizando a técnica já muito conhecida no meio cinematográfico, em que o personagem olha para o telespectador mostrando que ele faz parte do seriado, que é levado em consideração e assim realizar uma aproximação com o público.

Por lealdade encontramos um termo plurisemântico, com acepções que vão desde o senso comum até a caracterização deste verbete nos dicionários, cabendo uma investigação sobre seu(s) significado(s). Por isso, este trabalho tem por objetivo investigar a concepção de lealdade presente no discurso de Frank Underwood.

Para tanto, lançamos mão dos conceitos de discurso e ideologia de Teun A. van Dijk (2008), bem como o de representação social de Jodelet (2001) que nos auxiliará na construção da(s) representações de lealdade presentes na sociedade. Para nossa análise selecionamos as sequências narrativas que versam sobre lealdade no seriado televisivo *House of Cards*, identificamos os elementos linguístico-discursivos que constroem o conceito de lealdade no discurso e analisamos como se dá a construção do mesmo na série e os significados que o termo adquire.

Na iminência da era tecnológica somos bombardeados todos os dias com discursos midiáticos sutilmente propagados por uma simples, ou não, telenovela, séries,

HQs ou por meio de notícias jornalísticas e muitas vezes não percebemos o que há nas entrelinhas, uma ideologia, que por sua vez só recebemos acolhemos e aceitamos como verdade visto que muitas vezes os programas televisivos se assemelham ao nosso cotidiano e isso faz com que aceitemos sem muita contraposição esse discurso midiático.

Em nossos dias com o *boom* da globalização se tornou cada vez mais fácil o acesso à internet e a outros meios de comunicação e essa acessibilidade através de celular, tablete, notebook, computador e/ou televisão, assim nesse momento a comunicação e a interação com o mundo virtual tornou-se vital para a propagação de culturas, comércio, entre outros e ademais disso também traz à tona situações delicadas enfrentadas por diversos países no mundo.

Nesse contexto o rádio, a televisão e o computador tiveram que se adaptar para poderem sobreviver e continuarem no mercado mundial globalizado. Nesse contexto, a Netflix que “fornece um serviço de transmissão online, que permite aos clientes assistir a uma ampla variedade de séries e filmes” vem exercendo um importante papel na propagação dessa cultura mundial. São mais de 190 milhões de espectadores/clientes que a Netflix possui no mundo inteiro e quanto mais tempo passa mais pessoas aderem a essa estrutura mundial de informação, sendo possível inclusive guardar/baixar filmes e/ou séries para assistir caso o espectador/cliente esteja sem acesso à internet.

Falar nesse momento sobre lealdade, no que se refere a série televisiva *House of Cards* é um tanto audacioso, pois pode-se cair no senso comum de falar em que naquela série não existe o termo ou quando há é apenas empregado e voltado para o protagonista, mas é nesse sentido que procuraremos identificar quais os conceitos de Frank Underwood para significarmos através de uma análise linguístico-discursiva do imagético-verbal do personagem, na primeira temporada, na série do qual se trata este corpus.

Considerando-se a importância desta pesquisa, porque ainda existe uma lacuna na discussão científica sobre o macrocorpus que são as séries televisivas. Lançamos mão, da pesquisa de Pereira (2014) que analisou o seriado televisivo *A Grande Família*,

assim como conceitos de discurso e ideologia de Teun A. van Dijk (2008), bem como o de representação social de Jodelet (2001).

2. ANÁLISE

No que concerne a essa análise, tomaremos como base quatro sequências narrativas em que Frank Underwood lança mão de estratégias argumentativo-discursivas para fazer com que o outro continue acreditando que ele é reciprocamente leal. Faremos uma análise cronológica dos fatos, separamos diálogos que consideramos importantes diante de um tema tão complexo.

Nesse primeiro momento traremos a cena como baluarte da série, aquela que apresenta o personagem, traz um panorama do que se trata a série. A tomada se dá em uma conversa com seus espectadores, olhando para a câmera.

Quadro 1 – Sequência narrativa 1

Discurso imagético-verbal	
Identificação Temporada: 1ª Temporada – 2013 Episódio: 01/2013 Título do episódio: Capítulo 1	
Dimensão Imagética	Dimensão Verbal
Cenário: Salão de festas; Componentes do plano: - Plano aberto frontal, câmera em movimento acompanhando o protagonista (trevilling); Sequência narrativa: - Narrativa linear; Componentes sonoros: - Palmas e comemorações de ano novo; Pontos de Vista:	Frank Underwood: Presidente eleito Garrett Walker. <i>(pausa)</i> Gosto dele? Não. Acredito nele? Não importa. Qualquer político que consegue 70 milhões de votos, adquiriu acesso a algo maior do que ele próprio, <u>até maior que eu, embora odeie admitir.</u> Veja só o sorriso vencedor, os olhos confiáveis. <u>Aliei-me a ele mais cedo e me fiz vital para ele.</u> Após 22 anos no Congresso, sei identificar para que lado o vento sopra. Jim Matthews, o muito honorável vice-presidente, ex-governador da Pensilvânia, cumpriu seu dever, conquistando os votos de seu estado — que Deus o abençoe — e, agora, vão fazê-lo se aposentar. Porém, ele parece feliz, não parece? Para alguns, só importa o tamanho da cadeira.

1ª pessoa	Linda Vasquez, chefe de gabinete do Walker. <u>Eu a contratei.</u> Ela é mulher, confere. É latina, confere. Porém, o mais importante de tudo: é tão dura como carne de segunda.
Personagens:	
Frank Underwood: terno, gravata borboleta, camisa social de linho, relógio, anel.	Confere, confere, confere. <u>Quando se trata da Casa Branca, você precisa ter não só as chaves na mão, mas também seu guardião.</u>
	<u>Quanto a mim, sou o humilde corregedor da Câmara. Mantenho as coisas andando num congresso cheio de mesquinharia e lassidão. Minha função é desentupir os canos e fazer o lodo fluir, mas não terei de ser encanador por muito mais tempo. Cumpri minha pena. Apoiei o homem certo...</u>
	Multidão: Feliz ano novo!
	Frank Underwood: por assim dizer. Bem-vindos a Washington.

Fonte: House of Cards (2013)

Nessa sequência narrativa veremos como o primeiro sentido de lealdade é explicitado, visto que ele utiliza o pronome de tratamento “eu”, como se a única pessoa que se destacasse fosse ele e que os demais estão abaixo dele. Desde o início da série, Frank Underwood, é colocado como um homem pragmático, que faz o que deve ser feito, inclusive, como mostra a primeira cena, ele mata um cachorro que sofreu um acidente, e logo depois lava as mãos como se nada tivesse acontecido, vai para a festa onde acontece a cena acima descrita.

O propósito dele é bem evidenciado e logo percebido pelos espectadores, ele quer ser Secretário de Estado, ele mostra no decorrer do discurso, na cena, que fez acordos políticos, indicou e selecionou pessoas para assumirem cargos importantes em meio a alta gestão do governo. Frank Underwood é muito perspicaz e confiante e deposita fé nesse acordo. Nesse contexto nos questionemos: ele está sendo leal ou não? Leal aos seus ideais ou a algo maior que ele? Leal a conjuntura política ou ao partido?

Nesse momento, ele utiliza das estratégias de lealdade quando fala “até maior que eu, embora odeie admitir”, como se, embora diante do presidente, ele fosse o marco do que é ser grande, pensar grande, logo após ele confirma que veio para ser a pessoa mais importante em “aliei-me a ele mais cedo e me fiz vital para ele”. Sua lealdade está condicionada a conseguir benefícios, lograr o que deseja como político.

Com o decorrer da narrativa, Frank mais uma vez utiliza o pronome de tratamento “eu” para falar sobre Linda Vasquez, uma mulher aparentemente forte, a quem ele indicou e “contratou” como Chefe de Gabinete do Presidente, denotando um

alto domínio e acesso, mas ainda não é suficiente, porque depois disso ele mostra um dos momentos mais marcantes que demonstra para quem está a lealdade dele, “quando se trata da Casa Branca, você precisa ter não só as chaves na mão, mas também seu guardião”, nesse momento ele expõe que quer mais do que ser corregedor e sim o comandante onisciente, indicando que ele possuirá o controle da situação.

Segundo van Dijk (2008, p.128), “controlar o discurso é uma das principais formas de poder”, então Frank Underwood estava no local mais apropriado para conseguir o que mais almejava, um alto cargo político, mas no que concerne à sequência narrativa, não é isso que acontece, ele dá um tiro no próprio pé, pois se pede que o mesmo continue sendo o corregedor da Câmara.

Entramos em um impasse, se Frank Underwood sabia do que acontecia, pois estava com um grande acesso aos discursos, como ele reagiria pela negação de ser Secretário de Estado? Ele foi leal a si mesmo, fica claro, pois ele maquina com sua equipe uma forma de boicotar o governo, para mostrar como o mesmo tem o verdadeiro poder e dele sai o acesso às informações.

Em um segundo momento analisaremos a sequência narrativa em que Frank Underwood conversa com Donald Blythe, um congressista do partido Democrata que há 25 anos luta pela reforma do sistema educacional dos EUA, que perdeu a cópia do rascunho que o Presidente tinha pedido para ser a primeira grande reforma em seu governo.

Quadro 2 – Sequência narrativa 2

Discurso imagético-verbal	
Identificação Temporada: 1ª Temporada – 2013 Episódio: 02/2013 Título do episódio: Capítulo 2	
Dimensão Imagética	Dimensão Verbal
Cenário: Gabinete de Frank Underwood; Componentes do plano: - Plano	<i>(Entra na cena)</i> Frank Underwood: Que manhã, Donald. Donald Blythe: Não sei como conseguiram o projeto. Falei à minha equipe

aberto frontal, câmera em movimento acompanhando a cena, depois plano fechado durante as falas; Sequência narrativa: - Narrativa linear; Componentes sonoros: Pontos de Vista: Narrador onisciente Personagens: Frank Underwood: gravata, camisa social de linho, relógio, anel; Donald Blythe: terno, gravata, camisa social de linho;	para destruir tudo. Não sei... Frank Underwood: <u>Não importa como aconteceu.</u> Não podemos desfazê-lo. Agora, temos que nos adaptar. Donald Blythe: Não compreendem que é um primeiro esboço? O que temos é um problema de percepção. Frank Underwood: Não temos uma segunda chance de dar uma primeira impressão. Você sabe disso. <u>Ouça, eu estou do seu lado,</u> mas Linda está furiosa. Donald Blythe: O que ela disse? Frank Underwood: Querem apontar o culpado. Donald Blythe: Eu? Frank Underwood: Disse a ela que não. <u>Você é vital para este processo.</u> Estou cheio deles, Donald... por mentirem, por virarem as costas para você. Estou disposto a dizer que se danem. <u>Sofrerei as consequências dessa granada</u> só para aborrecê-los. Ligue para John King, da CNN. Donald Blythe: Espere, Frank. A culpa não é sua. Frank Underwood: Não. <u>Temos que proteger sua reputação.</u> Donald Blythe: Mas é você que precisa conseguir aprovar o projeto na Câmara. Frank Underwood: Um minuto. Eu o designarei a um de meus deputados e o guiarei discretamente. Donald Blythe: Não me sinto bem com isso. Frank Underwood: Então, o que sugere? <i>(Olha pra câmera)</i> Frank Underwood: Tudo o que um mártir deseja é uma espada sobre a qual cair. Assim, você afia a lâmina, segura-a no ângulo correto e, daí... três, dois, um. Donald Blythe: Deveria ser eu. O projeto era meu. Frank Underwood: Não. Impossível, Donald. A educação tem sido o trabalho de sua vida. Donald Blythe: A verdade é que... meu coração não está nesta luta. Você me conhece. Não sou matreiro. Sei trabalhar com medidas políticas, mas não com politicagem. Frank Underwood: Se não for você, quem, então? Donald Blythe: Você, Frank. <u>Você é formidável.</u> As pessoas o respeitam. <u>Seguirão sua liderança.</u> Vocês podem me deixar de lado. Frank Underwood: Só posso considerar tal opção, se souber que posso
---	--

	contar com sua consultoria. Donald Blythe: Claro. O que precisar. Por um lado, esse vazamento me alegra. Teria sido melhor se não houvesse ocorrido, mas, pelo menos, as pessoas sabem qual é a minha posição. Frank Underwood: Obrigado, Donald. Donald Blythe: Fico feliz em ajudar, Frank. (Donald Blythe sai) (Olha para a câmera) Frank Underwood: <u>Ele não tem a menor ideia de que já temos seis garotos na sala ao lado trabalhando num novo esboço.</u>
--	---

Fonte: House of Cards (2013)

Na seguinte sequência narrativa podemos perceber como Frank Underwood manipula o seu companheiro de congresso, com o intuito de ser legitimado sem que isso seja dito explicitamente, no final da sequência narrativa, ele já havia selecionado seis jovens para fazerem o trabalho dele, um novo esboço e que ele assumiria, mas como, conforme van Dijk (2008 p.121) “controlar as mentes das pessoas é a outra forma fundamental de reproduzir a dominação e a hegemonia”, ele utiliza desse artifício para manipular a mente do congressista.

Lendo *Discurso e Poder* de van Dijk, percebemos que fala insistentemente que devemos compreender o discurso manipulador de um emissor, fazendo com que percebamos o contexto em que se insere, assim vemos como Donald é manipulado pela crença de Frank, mais evidentemente, a partir do momento em que ele começa a concordar e a não questionar o que Frank diz, “não importa como aconteceu”, e ele continua o induzindo a culpabilizar-se a respeito do vazamento do projeto-lei da educação. Demonstrando sua aparente lealdade ao colega.

Donald se entrega porque é bombardeado por afirmações de lealdade de Frank, tais como: “ouça, eu estou do seu lado”, “sofrerei as consequências dessa granada”, “temos que proteger sua reputação”, porém não nos esqueçamos que Frank está sendo leal ao seu propósito, e desde o começo, de se autopromover.

Observamos assim, que uma das estratégias para se conseguir a lealdade de uma pessoa é através da manipulação de informações. Então a sequência narrativa é concluída com Frank, olhando para a câmera e dizendo “ele não tem a menor ideia de

que já temos seis garotos na sala ao lado trabalhando num novo esboço.” nos mostrando explicitamente onde está sua lealdade.

Em seguida analisamos uma sequência narrativa entre Frank Underwood e sua esposa Claire. Casados há 25 anos, compartilham de um sentimento maior que o amor conjugal, eles são o casal mais eficaz durante as temporadas que se apresentarão.

Quadro 3 – Sequência narrativa 3

Discurso imagético-verbal	
Identificação Temporada: 1ª Temporada – 2013 Episódio: 05/2013 Título do episódio: Capítulo 5	
Dimensão Imagética	Dimensão Verbal
Cenário: Cozinha da residência de Frank Underwood; Componentes do plano: - Plano aberto frontal, câmera em movimento acompanhando a cena, depois close nas falas; Sequência narrativa: - Narrativa linear; Componentes sonoros: Pontos de Vista: Narrador onisciente Personagens: Frank Underwood: gravata, camisa social de linho, relógio, anel; Claire Underwood: roupão;	<i>(Após uma noite fora de casa)</i> Claire Underwood: <u>A repórter?</u> Frank Underwood: <u>Isso.</u> Claire Underwood: Só dessa vez? Frank Underwood: Não tenho certeza. Claire Underwood: <u>O que ela nos oferece?</u> Frank Underwood: Um porta-voz, quando precisamos. Ela tem sido muito útil. Claire Underwood: O que ela quer? Frank Underwood: Acesso. Um assento na mesa. Claire Underwood: <u>Parece que ela está saindo na melhor.</u> Frank Underwood: Ela pode ser controlada. Claire Underwood: Tem certeza? Frank Underwood: Tenho. Eu juro. Claire Underwood: Está bem. <u>Se você está dizendo...</u> Frank Underwood: <u>Assim que você quiser que eu rompa...</u> Claire Underwood: <u>Eu sei, Francis.</u> Claire Underwood: Vou me aprontar para o trabalho. <i>(Claire deixa a cozinha)</i>

Fonte: House of Cards (2013)

Claire Underwood, é uma mulher forte, autônoma e independente que busca ascensão ao lado do esposo, acolhe bem, ou não, a situação que foi exposta, então buscamos a seguinte definição de Jodelet (2001 p 17), “precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações”, então a seguinte sequência narrativa nos apresenta a construção discursiva de uma faceta de Claire. Frank Underwood chega com um ar de culpado pela noite que se encerra e percebemos que ela está um tanto insatisfeita com o fato ocorrido.

Claire então questiona: “a repórter?”, ela usa desse artifício para que a lealdade de ambos seja exposta, então Frank responde: “isso”, evidenciando nesse momento que eles compartilham de algo maior que eles mesmos, algo que só um alto grau de lealdade pode definir. E sua vida conjugal, que pede que haja uma monogamia na relação, está pautada não em fidelidade, mas em lealdade, acordada por ambas as partes.

Segundo Jodelet (2001), é imprescindível sabermos lidar com as situações que nos são postas, e para isso criamos representações que funcionam como uma válvula de escape, logo ficamos meio em dúvida sobre como ela reage à cena, inclusive podemos colocar nossas crenças em choque com o que percebemos. Vemos uma mulher, forte, que está casada por um ideal, além disso percebemos um pouco o tom de sarcasmo na fala de Claire, um tom que nos intriga, mas Frank a vê como a esposa que, por já ter vivenciado isso outras vezes, acolhe com naturalidade e confiança no marido.

Ela audaciosamente se contrapõe ao pensamento de Frank quando fala “parece que ela está saindo na melhor.”, ou seja, isso nos faz questionar se essa afirmação não foi feita com outro sentido, o sentido de “ela está ganhando acesso e ainda por cima você”, quando uma pessoa se permite um comentário carregado de sarcasmo pode-se concluir que é recíproca a confiança em que estão envolvidos. O envolvimento de Frank com a repórter saiu do profissional, para uma relação confidencial.

Ressaltamos ainda que o grau de lealdade existente é confirmado quando Frank fala “assim que você quiser que eu rompa...” ele a coloca no âmbito de escolha, ela têm ciência do que está acontecendo então responde: “eu sei, Francis”, ainda utilizando a informalidade de casal. Por assim dizer, percebemos o grau de confiança que eles possuem, jogando abertamente um com o outro, cada um buscando e protegendo sua

lealdade.

Por fim, Doug, que é essencial para a construção do projeto político imposto e almejado por Frank e isso o deixa em um patamar de importância e acesso não antes esperado, essa lealdade irá se abalar ou ficar mais explícito quando Doug sofre um acidente de carro.

Quadro 4 – Sequência narrativa 4

Discurso imagético-verbal	
Identificação Temporada: 1ª Temporada – 2013 Episódio: 06/2013 Título do episódio: Capítulo 6	
Dimensão Imagética	Dimensão Verbal
Cenário: Quintal da residência de Frank Underwood; Componentes do plano: - Plano aberto frontal, câmera em movimento acompanhando a cena; Sequência narrativa: - Narrativa linear; Componentes sonoros: Pontos de Vista: Narrador onisciente Personagens: Frank Underwood: camisa social de linho, relógio, anel; Doug Stamper: Camisa social de linho, relógio; Claire Underwood: blusa de linho e saia;	Doug Stamper: <u>Que tal “mais livros didáticos, menos tijolos”?</u> Frank Underwood: <u>Não. É muito geral. Queremos uma frase de efeito, algo específico, que aponte diretamente para Spinella.</u> Doug Stamper: Ele negará envolvimento. Frank Underwood: Claro que negará. <u>E o que diremos?</u> Doug Stamper: Que não pode controlar suas tropas. Frank Underwood: Não há evidência de que foi um professor. Doug Stamper: Quem mais poderia ter sido? Frank Underwood: Ele colocará a culpa da greve no Congresso. <u>Não, precisamos de algo claro</u>, algo vívido, que não sai da cabeça. Doug Stamper: “Professores precisam de uma lição de autodomínio.” Frank Underwood: Não. <u>Você não prestou atenção. As pessoas gostam de professores.</u> Precisamos de algo que faça de Spinella o vilão... falta de controle e incapacidade... <i>(Claire entra na cena)</i> Claire Underwood: “Trabalho desorganizado.”

Fonte: House of Cards (2013)

Segundo o dicionário Aurélio, fidelidade e dedicação expressam bem a verdadeira definição de lealdade, não poderíamos continuar sem analisar uma sequência narrativa em que Doug Stamper, funcionário de Frank Underwood há 14 anos, tenha sido fiel ao propósito deste de se promover a um alto cargo de confiança. No decorrer das demais temporadas perceberemos que é mais explicitado esse jogo de lealdade.

De antemão utilizaremos essa sequência narrativa para expor como Doug trabalha em prol do propósito de Frank, manter-se leal a Frank é como a maior prova de gratidão que ele pode ofertar e como eles mantêm um modelo intrigante de lealdade.

No seguinte discurso imagético-verbal podemos perceber essa troca de lealdade. Frank confia em Doug para diversos serviços, pode-se pensar que é sobre o tempo de serviço entre os dois, mas vamos olhar como sugere esse artigo, e para percebermos a lealdade como eixo, podemos levar também em consideração que Frank foi o principal envolvido na saída de Doug do álcool. Quando Frank fala: “queremos uma frase de efeito”, a utilização da conjugação verbal “nós” é explicitamente utilizada para denotar que são os dois, só eles estão na cena, então é questionado: “E o que diremos?”, como se os dois fossem uma só mente pensando e trabalhando como um, com um grau de cumplicidade muito alto.

Percebemos também que Doug possui um acesso muito abrangente, pois está na linha de frente compartilhando táticas e confidencialidades, sentimentos íntimos, “você não prestou atenção”, acredita-se que não foi só o que foi dito, mas a mensagem por trás de “você sabe o que eu quero”, pois como afirma van Dijk (2010, p. 89) “um elemento importante na reprodução discursiva do poder e da dominância é o próprio acesso ao discurso e a eventos comunicativos”.

3. CONCLUSÃO

Ao descrever e analisar o discurso imagético-verbal que caracteriza a lealdade no discurso de Frank Underwood, por tantos olhares e formas, concluímos este trabalho percebendo como e quais estratégias são utilizadas por ele para manter o único sentido de lealdade existente para ele, lealdade a si mesmo. Muitas vezes ele utilizou manipulação, aparentando lealdade para com o outro, dominando a mente, omitindo

fatos e negando acesso às informações, o que fica explícito pelas tomadas de cena e pela análise das falas das personagens. Observamos ainda que lealdade para Frank, nessa temporada, só tem uma, aquela que é em benefício próprio, ele apenas trabalha para ele, sem se importar com os obstáculos postos à sua frente, intrigando pessoas ao seu redor, e fazendo nascer em nós uma vontade de assistir e pesquisar cada vez mais.

REFERÊNCIAS

HOUSE of Cards (Season 1) (Original). **Produção:** David Fincher. Estados Unidos da América: Netflix Original Series, 2013.

CONCEITO de lealdade. Disponível em: <<https://conceito.de/lealdade>>. Acesso em: 17 out. 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4ª ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2000.

FRANK Underwood. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Frank_Underwood>. Acesso em: 18 out. 2017.

JODELET, D.. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: _____. (Org.). As representações sociais. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

OLIVER, R. L. **Whence consumer loyalty: Journal of Marketing**, 63(Special Issue), 33-44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n4/06.pdf> >. Acesso em: 17 out. 2017.

PEREIRA, Germana da Cruz. **As representações do gênero feminino no seriado televisivo A Grande Família: uma análise crítica do discurso imagético verbal.** 2014. 155f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

SIGNIFICADO de Lealdade. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/lealdade/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder.** Judith Hoffnagel e Karina Falcone (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

TRADAPTAÇÃO- DOIS GÊNEROS UMA MESMA HISTORIA DO CONTO AO CORDEL

MARIA DAS VITORIAS DA SILVA SANTOS (UFRN)

RENATA RANIELLE CÂMARA LIMA (UFRN)

RENY MALDONADO (UFRN)

RESUMEN: El presente proyecto aborda dos técnicas que son estudiadas por muchos teóricos, pero casi siempre de maneras separadas. Por un lado tenemos la traducción que es formada por diversos métodos tales como: literal, libre, interpretativo, entre otros que serán expuestos al largo de la investigación. Ya la adaptación que comúnmente es utilizada para realizar la transposición de una obra literaria para otro género, por más que muchos quieran alejar la traducción y la adaptación, podrán ver que ellas se complementan. Buscamos así reflexionar sobre esas dos técnicas, partiendo del presupuesto de que ellas son se excluyen y no existe una frontera que las delimite. Pretendemos demostrar que traducción e interpretación no son nada más que técnicas de carácter individual, que así se pueden complementar. Para ratificar esa unión de técnicas, el escritor y dramaturgo Michael Garneau (1978), propuso la utilización del término “tradaptación”, puesto que de acuerdo con él las dos formas de reescrituras juntas pueden originar a una nueva reescritura textual. Aspiramos, a través de esas dos técnicas, y haciendo uso de la terminología propuesta por el dramaturgo, que realicemos así una “tradaptación” del cuento Adiós Cordera, del escritor español Leopoldo Alas, que tenía como pseudónimo “Clarín”, para una versión “tradaptada” del *cordel* que es un género típicamente nordestino. Efectuaremos una traducción que para Garneau es un nuevo medio de reescribir un texto aunque sea muy cuestionado por su carácter esencialmente ideológico. Como resultados finales de este proyecto, pretendemos obtener un material, resultado del uso de dos técnicas, utilizando la nomenclatura de unión de ellas. Podemos ver que la “tradaptación” como técnica puede aproximar de forma eficiente las dos realidades retratadas en los dos géneros presentados.

PALABRAS CLAVE: Traducción. Adaptación. Literatura. Cordel.

RESUMO: O presente projeto aborda duas técnicas que são estudadas por muitos teóricos, mas quase sempre de formas separadas. De um lado temos a tradução que é formada por diversos métodos tais como: literal, livre, interpretativo, entre outros que serão expostos ao longo da pesquisa. Já a adaptação que comumente é utilizada para realizar a transposição de uma obra literária para outro gênero, por mais que muitos queiram distanciar a tradução e a adaptação, poderão ver que elas se complementam. Buscamos assim refletir sobre essas duas técnicas, partindo do pressuposto de que elas não se excluem e não há uma fronteira que as delimite. Pretendemos demonstrar que tradução e adaptação não são apenas técnicas de caráter individual, que sim, podem se complementar. Para afirmar essa junção de técnicas, o escritor e dramaturgo Michael

Gaeneau (1978), propôs a utilização do termo *tradaptação*, visto que de acordo com ele as duas formas de reescrituras juntas podem dar origem a uma nova reescritura textual. Aspiramos, através dessas duas técnicas, e fazendo uso da terminologia proposta pelo dramaturgo, realizamos assim uma “tradaptação” do conto “*Adiós Cordera*”, do escritor espanhol Leopoldo Alas, que tinha como pseudônimo “Clarín”, para uma versão tradaptada do cordel que é um gênero tipicamente nordestino. Efetuaremos uma tradução sempre relacionando com a adaptação, para que possamos assim ter uma tradaptação que para Gaeneau é um novo meio de reescrever um texto mesmo que ainda seja muito contestado por seu caráter essencialmente ideológico. Como resultados finais deste projeto, pretendemos obter um material, resultado do uso de duas técnicas, utilizando a nomenclatura de junção delas. Podemos ver que a “tradaptação” enquanto técnica pode aproximar de forma eficiente as duas realidades retratadas nos dois gêneros apresentados.

Palavras Chaves. Tradução. Adaptação. Literatura. Cordel.

INTRODUÇÃO:

O presente projeto aborda duas técnicas que são estudadas por muitos teóricos, mas quase sempre de formas separadas. De um lado temos a tradução que foi vista durante muito tempo como um simples ato mecânico, porém hoje vem tornando-se mais que uma técnica, a tradução não é definida apenas por apresentar uma única técnica, ela é formada por diversos métodos tais como: literal, livre, interpretativo, entre outros que serão expostos ao longo da pesquisa. A tradução atualmente vem tomando um maior espaço no campo educacional como numerosas pesquisas acadêmicas, e se fazendo presente em vários currículos, tanto em graduação como em pós-graduação. Já a adaptação que comumente é utilizada para realizar a transposição de uma obra literária para outro gênero, por mais que muitos queiram distanciar a tradução e a adaptação, poderão ver que elas se complementam.

Buscamos assim refletir sobre essas duas técnicas, partindo do pressuposto de que elas não se excluem e não há uma fronteira que as delimite. Pretendemos demonstrar que tradução e adaptação não são apenas técnicas de caráter individual, que sim, podem se complementar. Para afirmar essa junção de técnicas, o escritor e dramaturgo Michael Gaeneau propôs a utilização do termo *tradaptação*, visto que de acordo com ele as duas formas de reescrituras juntas podem dar origem a uma nova reescritura textual. Pretendemos, através dessas duas técnicas, fazer uso da terminologia proposta pelo dramaturgo, realizando assim uma tradaptação do conto “*Adiós Cordera*”, do escritor espanhol Leopoldo Alas, que tinha como pseudônimo “Clarín”, para uma

versão tradaptada do cordel que é um gênero tipicamente nordestino. No conto em questão o autor apresenta um quadro onde retrata a vida rural asturiana, de dois irmãos gêmeos que viviam com seus pais e uma vaca, no século XIX, nesse período estava chegando o progresso, com as linhas férreas e o telégrafo.

Este trabalho, portanto, aborda as diferentes técnicas de tradução, dando ênfase na técnica de tradução livre, que como seu próprio nome já a define é de cunho mais livre, ou seja, nos permitirá trabalhar com um texto onde as línguas e culturas trabalhadas divergem em maior escala, o que nos permite trabalhar mais livremente, e assim termos uma tradução que se aproxima mais da cultura e estilo daquela língua de chegada, porém temos que ter cautela para que não tenhamos como resultado um texto de chegada com significado diferente do original, estruturalmente impossível de ser compreendido, culturalmente incompreensível, etc. Efetuaremos uma tradução sempre relacionando com a adaptação, para que possamos assim ter uma tradução adaptado para o cordel, fazendo uso da tradaptação que para Garneau é um novo meio de reescrever um texto mesmo que ainda seja muito contestado por seu caráter essencialmente ideológico, e por colocar tanto tradução e adaptação num mesmo patamar, desestabelecendo a hierarquia entre as duas práticas.

Como resultados finais deste projeto, pretendemos obter um material, o qual foi usado duas técnicas, fazendo uso da nomenclatura de junção dessas duas técnicas. Podemos ver que a “tradaptação” em quanto técnica pode aproximar de forma eficiente as duas realidades retratadas nos dois gêneros apresentados, permitindo assim a reprodução de um novo texto, o qual não altere o sentido e a essência do texto original, porém que retrate a realidade do leitor da zona rural do nordeste brasileiro, através do cordel já que é um gênero por eles conhecido e que trás em sua estrutura mais que aspectos nordestinos trás sua origem e linguajar próprio.

1. BREVE HISTORICO DA TRADUÇÃO NO BRASIL

A tradução já se fazia presente desde os primeiros métodos de comunicação quando se tratava da busca por compreender uma língua estrangeira e foi se expandido por motivos variados, entre eles: desenvolvimento de pesquisas, desenvolvimento educacional, expansão científica e econômica, até os dias atuais tornando-se indispensável, fazendo assim parte da globalização.

Mas nem sempre foi vista com bons olhos, quando inserida no meio educacional era vista apenas como uma abordagem mecânica e não se tirava muito proveito desta habilidade. Segundo Silva-reis e Milton (2016), entre os séculos XVI e XVIII a tradução não era apreciada pois foi vista como formas de diminuir e/ou prejudicar

culturas, reprodução de algo que estava em seu auge, revolução de conhecimentos, sofreu muita censura, vindo a ter maior mudança e aceitação no século XIX

“Logo com a chegada da família real, em 1808, houve o fim da proibição de publicação e feitura de livros, bem como a institucionalização da figura do intérprete. Esses dois fatos já demonstram de início como a tradução (enquanto processo e produto) e o tradutor (como agente tradutório) foram imprescindíveis para a História do Brasil” (SILVA-REIS; MILTON, 2016)

Tendo em vista que a tradução que ganhou no século XX e XXI grande popularidade no país, em quesitos profissionais e melhor qualificação. Hoje como profissão a tradução tem ganhado força e espaço nos meios de inter-relações sejam acadêmicas ou profissionais, aparecendo nos últimos anos com estudos tradutórios em diversas vertentes quando se concerne alguns tipos de tradução como:

- Juramentada, que é aquela tradução realizada por tradutores concursados, para validar documentos em um território voltado a uma tradução pública;
- Consecutiva, em reuniões, por exemplo, há uma sintonia na tradução na qual o orador faz uma pausa para que o tradutor transmita as informações aos presentes;
- Simultânea, realizada com equipamentos de som, dentro de cabine o intérprete ouve o discurso do orador e traduz concomitantemente por meio de microfones ao público;
- Já na tradução técnica, essa exige o domínio de termos técnicos, por exemplo em uma distribuidora de medicamentos, ao se traduzir bulas é necessário um domínio específico, de forma a garantir a qualidade e veracidade da informação como equivalência de um idioma a outro, entre outras

Percebendo o processo de tradução e considerando-a como uma quinta destreza, não apenas como um processo de reprodução e sim acreditando que “a Tradução é o termo que se refere à transferência de pensamentos e ideias de uma língua (fonte) para outro (alvo)”⁵ acreditamos que hoje a tradução nos remete a diversas, culturas, história e povos.

A tradução é um tema que está sendo estudado frequente nos dias atuais, com mais relevância, tratando-se da apropriação de textos de um idioma a outro. De acordo com Saz ([200-]) “No obstante la traducción ha sido fundamental en la historia de la cultura,

⁵ [“Translation is the general term referring to the transfer of thoughts and ideas from one language (source) to another (target)...”]

facilitando la difusión de obras que, de otra manera, hubieran tenido un público mucho más restringido.”

Infere-se que não fosse a tradução, acreditamos que a informação e interação entre países e povos não se encontrava tão difusa como é hoje. Podemos exemplificar com os livros, trilogias, literatura, até os próprios métodos e metodologias de ensino que saem ao mercado para que o público acesse em versões traduzidas para vários idiomas, tornando possível o alcance à informação por quem não tem domínio e ou habilidade com a língua origem do livro. Independente que se traduza de uma forma literal ou contextualizada, dependendo do fim e da ocasião em que a tradução é estabelecida/solicitada.

Quando se trata da inserção da tradução nas sala de aula ainda hoje é visto como método mecânico, porém essa definição vai ser levada em consideração de acordo com a metodologia utilizada pelo professor, uma vez que sabemos que existe a tradução para fins específicos, e a tradução que realmente quer gozar de um conhecimento profundo da língua em questão.

A questão de olhar e considerar que quando se traduz há perda de informação, pode ser comparada a transmissão de uma informação (oral qualquer), de modo que ela será muitas vezes contextualizada, adequando-se ao receptor de forma a não perder seu sentido, não incidindo a comunicação palavra a palavra da fonte origem.

Devemos em todos os casos considerar seu significado e se o receptor irá conseguir processar a informação sem margens ambíguas (a menos que seja a intenção do texto origem) é o que se encaixa na teoria de tradução semântica. Buscar uma seleção de palavras que sejam mais claras eliminando as complexidades, de forma mais simples para a compreensão, se tratando da teoria comunicativa.

A rigor um pequeno deslize pode ocasionar a perda de sentido, sabemos que o português e espanhol são vistos como línguas irmãs e que estão bem próximas, porém nos léxicos existem vários “falsos cognados” que é onde se pode apresentar o prejuízo de informação, por isso a necessidade de conhecer ambas a línguas, a importância de montar o próprio dicionário, além da utilização de dicionários bilíngues, em todo caso acessar os materiais de apoio ao tradutor. Em todas as técnicas e formas de tradução tem sempre que estar em evidencia os aspectos culturais, variações linguísticas, de saída e chegada de um texto.

1.1 A TRADUÇÃO LITERÁRIA *versus* TRADUÇÃO LIVRE

Na tradução literária, são muitos os desafios encontrados, pois surgem muitas dúvidas principalmente quando se trata de termos regionais, o cuidado vai desde o título até a última palavra, há cuidados com rimas, estruturas evitarem as influências de ambos os idiomas, onde está envolvia a transmissão as emoções do autor.

O Conceito de tradução trazido pelo dicionário mini Aurélio (2004) transpor, transladar, de uma língua para outra. Mas a tradução vai além, pois o tradutor no ato da tradução precisa utilizar de técnicas para que ocorra uma tradução de e com sentido, tendo em conta que as formas escritas culturais e gramaticais variam de uma língua a outra. Então consequentemente se apenas ocorresse a tradução de palavras a palavras, acabaria por afetar o sentido e significado da mensagem. Não podemos pensar a tradução como mecânica onde se substitui uma palavra por outra, na hora de traduzir precisamos nos remeter ao contexto e não formas isoladas que é onde ela irá ganhar o verdadeiro sentido, principalmente termos o conhecimento de onde veio a mensagem e para onde será enviada. A rigor a missão da tradução, não é descomplicada, ela é possível devido a atitude de compreensão incomensurável daquela junção de palavras que por seus significados vão formar um contexto, que vai nos dar caminhos de análise e escolha.

Atualmente o âmbito da tradutologia é amplo, são muitas as possibilidades de tradução, sem perdas e com difusão de conhecimentos. Em concordância com Maldonado (2011), “Na tradução livre há uma tradução opcional, criativa, poética. Livre não porque não tem parâmetros ou tem os parâmetros que cada tradutor escolhe, mas porque o tradutor escolhe uma opção dentre opções”.

Nesse método de tradução livre vemos conceitos previamente estabelecidos de uma tradução na qual não é feita para fins oficiais, na qual se busca transmitir a ideia do autor e o contexto. Assim podemos pensar essa tradução como a tradução em que o tradutor não se prende apenas a própria escrita do texto de origem, como também busca adequá-la de forma a enfatizar seu sentido o mais próximo possível para o texto meta, observando as equivalências, para que a mensagem seja compreendida pelo destinatário sem perdas. A tradução neste trabalho se dá por meio desse método, na classe de tradução natural visando enfatizar aspectos regionais, uma vez será adaptado ao cordel de modo (narrativo/descritivo) gênero tipicamente nordestino.

1.2 O uso da adaptação em uma tradução

Se fossemos recorrer ao dicionário em busca de um sinônimo ou significado para a palavra adaptação encontraremos em números sinônimos que nos levarão a outros; Adequação⁶, Habituação⁷, Modificação⁸, e significados um tanto distintos

⁶Ajustamento, moldagem, justura, amoldamento, amoldagem, apropriação, adequação, acomodamento,

porém bem próximos como; “ato ou efeito de adaptar(-se)” “BIOLOGIA conjunto das modificações através das quais um ser se ajusta às condições do meio ambiente; acomodação”, “utilização de um objeto para um fim diferente daquele a que se destinava originalmente”, “MÚSICA arranjo feito numa composição para um fim diferente do original”, “série de transformações realizadas numa obra de forma a adequá-la a um público diferente ou a transpô-la para o cinema, a televisão, o teatro, etc.”. Porém aqui o significado que nos chama a atenção e que nos motiva a desenvolver este trabalho é o último a ser citado, pois é com o sentido de levar a outros, obras e autores desconhecidos por muitos nordestinos e brasileiros em geral. Procuraremos com essa tradução⁹ alcançar um público mais popular que são conhecedores das poesias de cordel carregadas de histórias sobre nosso nordeste.

Para se produzir uma obra adaptada teremos que conhecer a história e cultura do texto de partida e de chegada, para que possamos assim produzir um texto o qual leve sua própria história para um contexto novo, onde o leitor possa se identificar com o que esta lendo. Para se realizem as adaptações de uma obra literária, BASTIN (1998) nos aponta algumas concisões que se faz necessária que são as que seguem:

- ausência de equivalentes lexicais (cross-codebreakdown);
- inadequação cultural ou situacional;
- mudança de gênero textual;
- mudanças de época e/ou leitorado.

Com este trabalho propomos a mudança de gênero, época e leitorado onde será realizada a adaptação de um conto do século XIX de um escrito espanhol para o gênero cordel que se faz muito presente no nordeste do Brasil nos dias atuais e o que nos permitira realizar uma adaptação global a qual deve haver toda uma recriação do texto original, transformando sua colocação e seu impacto, o que a distingue da adaptação local, que seria um subproduto da tradução, ao passo que a adaptação global teria existência mais livre, embora que, no caso de se tratar de dois textos em línguas diferentes, o recurso à tradução seja inevitável. De acordo com MERINO (2001), de certo modo a adaptação se restringe ao âmbito intralingual¹⁰, delineando se como tradução as alterações que se dão entre materiais textuais de línguas distintas: Com o primeiro, [tradução] nos referimos a uma relação de dependência de um texto meta com relação a outro texto anterior originado em uma língua diferente, a de partida; com o segundo [adaptação], a uma relação de dependência de um texto com relação a outro

ajuste, acomodação.

⁷ Aclimação, aclimação, ambientação, habituação.

⁸ Transformação, transposição, modificação, alteração.

⁹ Termo cunhado por Michel Garneau, em 1978

¹⁰ Consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.

texto anterior originado na mesma língua, porém em gênero, meio, espaço ou tempo diferentes.

Temos quatro pontos indicado para que se dê o processo de adaptação, sendo eles: gênero, meio, espaço e tempo. Porém para se ter uma adaptação não se faz necessário ter todos estes pontos, em nosso caso teremos presentes três desses pontos. Mudaremos o gênero da obra, do conto para o cordel, no entanto, não ocorrerá mudança de meio já que conto e cordel são do mesmo meio textual, já em relação ou espaço e tempo também ocorrerá a adaptação já que o conto em questão se passa em uma região da Espanha no século XIX e nossa versão adaptada ao cordel no nordeste do Brasil nos tempos atuais, contando assim com um espaço geográfico, culturas e épocas distintas da adaptação.

Sabemos que a obra traduzida se distingue da outra pelo caráter Interlinguístico¹¹ da tradução, caráter esse que a adaptação não compartilha, que por definição se trata de um processo que se dá dentro da mesma língua. Porém se souber que muitas vezes os tradutores recorrem a adaptações pontuais exigidas pela tradução para que sua tradução não perca o sentido, de acordo com Hurtado-Albir (1999 *apud* MERINO 2001), que, em concordância com Vinay & Darbelnet (1958), traz a adaptação como “técnica de tradução que consiste em substituir um elemento cultural por outro da cultura receptora”, desse modo pretendemos trazer para a língua de chegada uma versão nova do texto “Adios Cordera” buscaremos trabalhar com as duas técnicas de forma que possamos ter uma tradução adaptada do conto em questão, pretendendo manter uma relação entre essas duas técnicas faremos uso da terminologia proposta por Michel Garneau em 1978, que não compartilhava dos mesmos pensamentos de Merino.

Garneau apresentava a intenção de trazer para a tradução e a adaptação um sentido que unisse, intimamente, suas atividades sem fronteiras que as limitassem, Garneau cunhou o termo “tradaptação” para descrever o procedimento de tradução/adaptação, realizado por ele na passagem da peça Macbeth, de Shakespeare, para o teatro quebequense. Embasado na ideologia política de resistência e autonomia da população do Quebec em relação à língua e à cultura inglesa, Garneau realiza uma tradução/adaptação que vai desde a troca de nomes de personagens até o uso deliberado de acréscimos e neologismos. No conceito de “tradaptação”, proposto por Garneau, toda tradução assume-se, em certo sentido, como uma adaptação (LEIBLEIN, 2012), com isso podemos dizer que toda tradução em certas ocasiões se apresenta como adaptação.

2. TRADAPTAÇÃO “Uso e justificativa do termo tradaptação”

¹¹ Consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.

O termo *tradaptação* teve origem com o poeta, dramaturgo e intelectual do Quebec, Michel Garneau que cunhou o termo para descrever as suas três *tradaptações* escolhidas das obras de Shakespeare, escolha essa que não se deu por acaso:

Shakespeare, autor inglês por excellence, representaria a resistência à autoridade externa da França, ao passo que um Shakespeare carnalizado serviria ao propósito de tocar um tabu para o inglês ressentido do Canadá (LIEBLEIN 2012: 256).

De tal modo, que ofereceria resistência não unicamente à língua e cultura francesas como também ao inglês canadense, pelo meio o qual à língua inglesa britânica, proporcionando à população quebequense autonomia linguística e cultural. “*Tradaptations: o aqui e agora do Quebec Québec revolucionário*”. O trabalho de Garneau não se limitar a uma tradução literal, ele acreditava que para ter uma obra onde possa alcançar um público alvo, teria que transcender as barreiras da tradução introduzindo a ela a adaptação, e assim criando um conexão onde não há limitações entre tradução e adaptação, sim uma união que o dará a liberdade de levar a seus espectadores uma versão onde terão uma compreensão do que se passou de fato no espetáculo, já que a *tradaptação* lhe permite trabalhar com a linguagem e cultura local. Garneau traz em suas *tradaptações*, adaptações de toda ordem, como troca de nomes dos personagens, recurso a acréscimos, uso deliberado de arcaísmos, neologismos e omissões, com o propósito de demonstrar que o quebequense era capaz e daria conta de um célebre autor, o que iria a atribuir status a essa nova língua.

Sendo composta por tradução e adaptação a *tradaptação* teve seu surgimento moldado por aquela época em que Québec declarou sua identidade e sua linguagem para si e para o mundo, o conceito de *tradaptação* pode nos ajudar a pensar claramente sobre as traduções / adaptações teatrais como também nos permite pensar em outras áreas como a que está sendo desenvolvida com esse trabalho. A *Tradaptação* também é útil de chegada, na medida em que redefine os aspectos desse campo abrangente conhecido ou criticado como tradução criativa “Então para nós, tradução de texto criativo será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca.” (Haroldo de C. em *Metalinguagem & outras Metas*), entretanto o tradutor não deve se tornar criativo ao ponto de ignorar o trabalho original, já que em uma tradução não se traduz apenas os signos, traduz-se o próprio significado dando assim sentido a uma obra. A *tradaptação* tem como função direcionar a obra original para a cultura do texto de chegada, o que permitira ao leitor uma melhor compreensão, já que, o que está sendo ali apresentado é de seu conhecimento, em outras palavras, o tradutor investe a comunicação normal na tradução. A tarefa do tradutor não é mais apresentar o receptor ao que é incomum ou original no trabalho estrangeiro, mas sim converter o trabalho estrangeiro num veículo para representar os fatos ou culturas locais.

3. O CONTO E O CORDEL

3.1 O conto

O compreendemos como Conto um texto em prosa, narrado brevemente, contendo ações. Se caracterizando por um tipo específico de narrativa, com uma sucessão de acontecimentos e não se tratando de um texto científico diferenciando-se, por exemplo, de uma matéria jornalística, na qual se tem um compromisso por narrar realidades de acordo com fatos vinculados. O conto contém em sua estrutura elementos como: narrador, personagens, indicadores de tempo e espaço/ambiente. Onde estes elementos se unem para a resolução de um conflito escolhido pelo autor, adaptando-se a ação do momento.

A intenção é impressionar o leitor em uma leitura condensada, nos contos o narrador conhece tão bem os personagens que transparecem aos leitores suas subjetividades, sensações e psicológico de forma muito próxima e envolvente. Geralmente está em terceira pessoa. Da junção desses elementos se dá a análise e interpretação do conto, que é onde despertará no leitor a elaboração própria de um discurso compreensivo do texto e compartilhar o teor do mesmo. Considerando que não há um padecer final e inquestionável sobre interpretação de um conto, que o intento é gerar uma discursão plausível sobre o texto de “quem conta um conto”, Lopes et al. (2007).

Em “Adios, Cordera” o próprio título já nos convida a refletir sobre uma despedida. Mas quem seria Cordera? Neste conto Clarín retrata a pacata e de miséria vida rural asturiana, de dois irmãos Rosa e Pinín que viviam com seu pai e tinha uma estimada vaca chamada Cordera. A história se passa no século XIX, o ambiente de verdes prados, nesse período já se estava desenvolvendo para o aparecimento de linhas férreas e o telegrafo. O destaque deste conto é o afeto pela vaca já de idade, que era considerada parte da família, até mesmo como a cuidadora dos meninos, que por motivo algum querem se desfazer dela, porém se veem intimados a fazê-lo para pagarem o aluguel, além de por sua vez nos mostrar a capacidade de adaptação do ser humano a novas realidades.

3.2 O cordel

Se fomos procura na historia a origem do termo “Cordel” veremos que essa terminologia tem sua origem em portuguesa, e foi introduzida no país em fins do século XVIII. Surgindo na Europa, no século XII e nos demais países, tais quais França, Espanha, Itália, e foi se popularizando com o Renascimento. Assim sabemos que o cordel é bem mais antigo do que se pensa, e que apesar de ser parte da cultura nordestina do Brasil teve sua origem em outro. No Brasil, a literatura de cordel

representa uma manifestação tradicional da cultura interiorana do nordeste que vem adquirindo força desde o século XIX, sobretudo, e teve um elevado crescimento entre 1930 e 1960.

O cordel foi muito tempo representado por meio da oralidade hoje também vem sendo divulgado em folhetos que trás em suas histórias a presença de elementos da cultura brasileira, que possui uma importante função social: informar, criticar e divertir os leitores. Oposta à literatura tradicional (impressa nos livros), a literatura de cordel é uma tradição literária regional. Sua forma mais habitual de apresentação são os “folhetos”, pequenos livros com capas de xilogravura que ficam pendurados em barbantes ou cordas, daí que surge o nome.

Segundo a História, o surgimento do gênero literário se deu na época do Renascimento, quando os relatos orais dos trovadores medievais começaram a ser impressos em folhetins que eram comercializados em cordões denominados cordéis. (Heloisa Cavalcanti, iG São Paulo | 08/10/2017)

A literatura de cordel é considerada um gênero literário comumente feito em versos. Ele se aparta de quaisquer regras ou normas na medida em que incorpora uma linguagem e temas populares. Além disso, essa manifestação recorre a outros meios de divulgação, em alguns casos, os próprios autores são os divulgadores de seus poemas. Quando falamos em relação à linguagem e o conteúdo, a literatura de cordel segue alguns principais e características: trazendo em suas produção uma Linguagem coloquial ou seja mais informal o uso de humor, ironia e sarcasmo, temas diversos como folclore brasileiro, religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social, etc. sempre mantendo uma presença de rimas, métrica e oralidade.

4. RESULTADOS FINAIS

Conto tradaptado para o cordel

A VACA CORDEIRA

Esta historia começa,
 Não no inicio mais no fim,
 É um relato muito triste,
 Algo que até fez mal,
 A uma pobre família,
 Que vivia numa área rural.
 É um historia duma vaca,
 Por essa família amada,
 Que depois de alguns anos,
 Por ela foi dispensada,
 Isso foi por necessidade,
 Não uma atitude malvada.

Um momento de tristeza,
 Pra esses simples sertanejos,
 Por isso muito sofreram,
 Que eles tanto planejaram,
 Como também não era um ensejo.

Coerdará foi muito amada
 Pelos irmãos Pinim e rosa,
 Um amor que era sincero,
 Fruto de uma ralação,
 De coração, de alma virtuosa.

Cordeira era uma amiga
 Uma mãe como também avó,
 Com ela essa família,

Nunca se sentia só
 Mesmo vivendo na miséria,
 Algo de se sentir dó.

Representava pras crianças,
 Um ser humano normal
 Mesmo que sua aparência,
 Parecesse um animal,
 Uma pessoa como outra,
 Uma amiga muito legal.

Naquela manhã sombria,
 Quando o trem logo parou,
 Bem pertinho do rancho,
 Um homem se aproximou,
 Para que ele ali veio,
 Sem cerimônia falou:

_Eu vim pra pegar a vaca,
 Que o meu patrão comprou,
 Está aqui o dinheirinho,
 Que ele,por mim, mandou.
 E em seguida, a vaca,
 O homem rápido pegou.

As crianças nada fizeram,
 Com o olha no horizonte,

Só que aos poucos perceberam
 O tem sumiratrás do monte,
 Apenas sentiram tristeza,
 E um aperto na frente.

Na inocência infantil,
 Apenas pronunciaram:
 _Adeus, Cordeira, adeus!...
 Logo assim se calaram.
 Havia muita tristeza,
 Então eles muito choraram.

Por comedoresde carnes,
 Cordeira seria devorada,
 Uma realidade horrível,
 Quem por eles foi tão amada,
 Foi levada a um matadouro,
 Ela seria eliminada.

A tristeza ainda aumentou,
 Quando veio a solidão,
 Com o passar do tempo,
 Rosa também perdeu o irmão,
 Que foi levado pra guerra
 Sem nem uma explicação.

Era a guerra de Canudos,
 Que assolava o sertão

No interior da Bahia,
 Havia uma grande devoção,
 AAntonio Conselheiro,
 Um exemplo de cristão.

Tanto homem como menino
 Nessa guerra iam lutar,
 Por isso é que Pinim
 Teve que deixar o seu lugar
 E foi levado a força
 Em nada pode negar.

Que maldade fizeram
 Com essa pobre criança,
 Arrancaram do coração,
 Um pouquinho de esperança
 Que havia ainda guardado
 Na alma a temperança.

Rosa muito lamentou
 Com a partida do irmão,
 O trem que levou Cordeira,
 Machucou seu coração
 Pinim por ele foi levado
 Numa viagem sem definição

A menina ficou abatida

Quando logo o trem sumiu,
Desapareceu no horizonte,
Ela não mais o viu
Disse: _ adeus, Pinim, adeus
E assim em planto caiu.

Como e triste o destino,
Dessa pobre menina,
Enfrentando o sofrimento,
Dessa inesperada sina,
Sendo forte e valente
Com o que a vida ensina.

Essa históriacomeçou
Num ambiente bucólico
No sertãonordestino,
Bonito, mas melancólico,
Um lugar fascinante,
Algo fantasmagórico.

Uma pequenacasinha,
Longe da civilização,
Onde a família vivia,
Em total desolação
Numa pobreza absurda,
Sem nenhuma solução.

A casa era isolada
De qualquer civilização,
Uma tranquilidade terna,
Mistério e imaginação,
Imagem apaixonante,
Fantasia e emoção.

Bem perto do ranchinho,
O trilho de trem passava,
Como os postes do telegrafo,
O progresso já lembrava
Mas bem distante dali,
A modernidade ficava.

Os dois irmãos sempre juntos,
Naquele lugar brincava,
Ao lado da vaca Cordeira,
E perto da amiga ficavam,
Numa pura inocência,
De alegria comungavam.

O certo e que esse mundo
Era de simplicidade,
No pôr do sol nas montanhas
Ou a noite em sua suavidade,
No amanhecer do dia,
Um paraíso de verdade.

Rosa e Pinim eram gêmeos,
 Mas cada um na solidão
 Dum mundinho perdido
 Na própria desilusão
 De acreditar na fantasia,
 Que vem do coração.

Alem disso, a vaca Cordeira
 Dava leite pra toda gente,
 Também puxava a carroça,
 Trabalhava duramente,
 Ainda era cariosa,
 Era um animal diferente.

A mãe morreu de fome,
 De viver de exaustão,
 Pensava nos dois filhos,
 Pois lhe faltava o pão,
 O pouco que lhes dava,
 Teve deles a salvação.

Por todos da família
 Era muito estimada
 Como se fosse membro,
 Por eles era amada,
 Um animal muito querido
 Assim como bem tratada

O pai sozinhou
 Para cuida de cada criança
 Uma tarefa difícil
 Mas não perdeu a esperança
 O pai que ele era
 Tinha fé como esperança

Nosso sertão nordestino,
 Tem suas peculiaridades,
 Mesmo na seca medonha,
 Supre as necessidades,
 Do homem sertanejo,
 Que luta nas adversidades.

Os irmãos assim se despediram.
 Com a vaca amiga Cordeira,
 Brincavam sempre,
 Qualquer fosse a brincadeira
 O dia passava ligeiro,
 Lembranças pra vida inteira.

No meio da mata seca,
 Longe da civilização,
 Rosa e Pinim viviam,
 Na maior animação,
 Lutando contra a fome,
 Com amor no coração.

Isso vinha de Cordeira
 Amiga sempre camarada,
 Parecia que a vaca falava,
 Que nessa vida desgraçada,
 A eles e quem pertenciam,
 Uma alma abençoada.

O tempo logo voou
 E a necessidade surgiu,
 Assim o pai das crianças
 De repente decidiu
 Vender a vaca Cordeira
 E a precisão então supriu.

No início dessa história,
 Isso já foi narrado,
 Um homem num trem chegou,
 Também já foi relatado,
 Levou a pobre Cordeira,
 Seu patrão tinha mandado

As crianças ficaram tristes
 Com aquela separação.
 Adeus Cordeira, adeus
 Repetiram no coração,
 Aquilo ficou marcado,
 Na alma e na imaginação.

A guerra de Canudos,
 Seu irmão para sempre levou
 Causado uma imensa dor
 Da verdade que a amargurou
 De uma tristeza demasiada
 Que muito ela chorou

No seu coração solitário,
 Passou dias repetindo:
 _Adeus, Pinim adeus...
 A mesma coisa sentindo,
 Quando cordeira foi levada
 Seu coração partindo.

Não foi Cordeira nem o irmão
 Que deixou Rosa assim,
 Mas essa sociedade,
 Que é injusta e ruim,
 Que puseram essa menina
 Numa solidão sem fim.

As coisas não melhoraram,
 Depois que partiu Cordeira,
 Pois tudo ficou sofrido
 Não tinham eira nem beira,
 Porque nada ali estava,
 Pra qualquer brincadeira.

Essa história eu termino
Com tristeza no coração,
Mas pude com certeza
Chega a uma conclusão
Que pra tudo nessa vida,
Há uma explicação.

Cada um seguiu um caminho,
Traçado pelo criador
E que na historia deles,
Uma coisa linda ficou
Porque tudo nessa vida
Não vale mais que o amor

Cordel de: Fancisco Deodato,
Heterônimo do professor 'Delcimar Medeiros'

5. Comentários

Com nosso trabalho podemos dizer que é preciso enfatizar a importância da adaptação dentro dos Estudos da Tradução e seu valor para a própria prática tradutória. Os dois conceitos estão intimamente ligados, mas o limite dessa relação e o status de cada um/uma dependerá, decisivamente, de fatores socioculturais e históricos (GAMBIER 1992), bem como do retorno do público e da crítica ao texto traduzido/adaptado. Como a similaridade entre as duas é bastante evidente, o que leva alguns autores não chegam a desenvolver uma definição ampla para o termo ‘adaptação’, como é o caso de Nida (1964), que reconhece que pode haver algum grau de modificação no texto de chegada para que ele possa ajustar-se às demandas do público receptor e às regras da língua-alvo, mas evidencia o fato de que uma tradução, por mais perfeita que seja, sempre há de refletir concepções culturais para as quais os leitores estão preparados, tendo em vista que têm a consciência de estarem diante de um texto traduzido. Essa prática possui um traço de intertextualidade explícita, ou seja, estabelece relação assumida com um texto determinado, modificando-o seja para reafirmá-lo ou para rejeitá-lo – como acontece quando se realizam paródias, pastiches, etc. E temos Garneau que foi mais além não apenas união as duas técnicas criou um próprio termo, e nomeando seus trabalhos traduzidos/adaptados de “Tradaptations” obras criadas pelo autor, como intuito de levar para Quebec e seu povo, as belas obras de Shakespeare mais ao estilo quebequenses, vem Garneau como sua terminologia para o uso em conjunto das duas, envolve a tradução e a adaptação, de tal forma que desafia as distinções entre as duas práticas criando assim a tradaptação.

5.1 Qual a utilidade para a sociedade.

A literatura é grande importância para a sociedade visto que contribui para o enriquecimento intelectual e cultural de cada leitor, desenvolvendo seu senso crítico e despertando-o para novas experiências. O texto literário provoca certo encantamento por parte de quem ler, proporciona diversão, conhecimento de mundo, sensibilidade e reflexão sobre a realidade. Esse encantamento é o reflexo dos desejos e anseios expressos como forma de demonstração dos sentimentos humanos. Porém, é comum algumas pessoas dizerem que não têm paciência para ler um livro, no entanto, é tudo

uma questão de hábito, pensando nisso buscamos desenvolver este trabalho de tradaptação o que nos permite trabalhar com duas técnicas, duas línguas e dois gêneros literários distintos, realizando a tradaptação do conto para o cordel que é gênero onde seus textos são breves pretendemos alcançar um público que teria a oportunidade de conhecer de uma forma nordestina a história da Vaca Cordera que foi escrita por um autor espanhol, lhes dando a curiosidade de buscar o texto que original aquela história tão parecida com a de muitos nordestinos, tentando desse modo criar um leitor e transformar a leitura em um meio no qual se pode, não apenas adquirir conhecimento, como também se ter prazer e amor pela literatura do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS

_____. Da tradução como criação e como crítica. In: Metalinguagem & outras Metas.

AMORIM, L. M. (2005). Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice in Wonderland, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora UNESP.

BASTIN, G. Adaptation (1998). In: BAKER, M; SALDANHA, G. (orgs.). Routledge Encyclopedia of Translation Studies. 2. ed. London: Routledge, 2011, p. 3-6.

HISPÂNICA: TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO. [20--]. Disponível em: <[http://cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT40/ARTIGO SEMANA DE HUMANIDADES - PDF ATUAL 1.pdf](http://cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT40/ARTIGO_SEMANA_DE_HUMANIDADES_PDF_ATUAL_1.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

HURTADO-ALBIR, A. Enseñar a traducir. Madrid: Edelsa, 1999. HUTCHEON, L. A Theory of Adaptation. New York: Routledge, 2006.

LEIBLEIN, L. ‘Cette belle langue’: the ‘tradaptation’ of Shakespeare in Quebec. In: HOESENLAARS, T. (ed.). Shakespeare and the language of translation. London: Arden, 2012, p. 255-269. MERINO, R. Traducción, adaptación y censura de productos dramáticos. In: CHAUME, F.; AGOST.

LOPES, Harry Vieira et al. Lingua Portuguesa. São Paulo: Editora do Brasil, 2007. 1 v.

MALDONADO, Reny Gomes. A GERAÇÃO DE 27 NA LITERATURA

PEREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. Mini aurélio. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. 873 p. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SAZ, Sara M. Parkinson de. Teoría y técnicas de la traducción. [200-]. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_31_16_84/boletin_31_16_84_11.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

SILVA-REIS, Dennys; MILTON, John. HISTÓRIA DA TRADUÇÃO NO BRASIL: PERCURSOS SECULARES. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/69413>>. Acesso em: 26 set. 2017.

APRENDER A ESCUCHAR: CAMINOS PARA EL ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES AUDITIVAS DE ESPAÑOL/LE

Mayara Menezes Viana (Universidad Complutense de Madrid)

Tiago Alves Nunes (UFBA)

RESUMEN: Se analiza, en este artículo, en qué medida las actividades de dos manuales de ELE desarrollan competencias para promover el oyente competente; además, se propone cómo actividades de escucha pueden ser elaboradas desde una perspectiva sociocultural y crítica. El marco teórico está anclado, en particular, en la concepción de oyente competente (GIL-TORESANO BERGES, 2004) y en la perspectiva de la literacidad crítica (BAPTISTA, 2010, 2012; STREET, 2014). Para lograr los objetivos, se analizan las actividades de dos manuales de ELE para brasileños, los que pertenecen al *Programa Nacional do livro didático* - 2018 (PNLD) y, también, se elabora una actividad con base en el marco teórico ya mencionado. Bajo las categorías ya mencionadas, se ha observado que, aunque ofrezcan buenas propuestas en cuanto a la comprensión auditiva, algunas actividades no contribuyen de forma significativa para la formación del oyente competente, ya que exigen siempre los mismos tipos de respuestas de la mayoría de las propuestas hasta hoy. Por fin, se propone camino para la elaboración de materiales para desarrollar la competencia auditiva con atención a las cuestiones críticas y a las del oyente competente.

INTRODUCCIÓN

Es cierto que para aprender un idioma hay que dominar las cuatro habilidades que consisten en oír, hablar, leer y escribir. Sin embargo, a lo largo de los años, la enseñanza del español en Brasil se ha resumido en desarrollarse más el lenguaje escrito que el oral; cuando, en realidad, como afirma (LÓPEZ GARCÍA, 2002, p.9) “La moderna pedagogía de enseñanza de L2 aspira a que las cuatro habilidades estén equilibradas, pero, aun así, concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la lengua escrita.”. En otras palabras, hay que también tomar en cuenta el lenguaje oral hasta porque ese viene antes del escrito, incluso cuando se aprende la lengua materna, al fin y al cabo se supone que para hablar hay que primero escuchar. Asimismo, la motivación del estudiante aumenta considerablemente cuando está expuesto al *input* oral, puesto que se siente más cercano

a la realidad de la lengua al escucharla (ya sean los audios de los manuales o las canciones que se las propone el profesor, por ejemplo).

Igualmente se sabe que la enseñanza del español en Brasil, en el ámbito de la educación básica, tiene una función social que consiste en formar ciudadanos críticos y se cree que la comprensión auditiva puede colaborar en ese proceso siempre cuando trabaje de manera adecuada *input* real de la lengua y las actividades propuestas con objeto de contribuir de forma efectiva para la formación del oyente competente cuya relación – que será explicada en las líneas a continuación – es estrecha con el concepto de ciudadano crítico.

Si analizamos la dinámica de las clases, se puede decir que el manual es fundamental en el proceso de aprendizaje puesto que es la principal herramienta utilizada por el profesor para mediar el conocimiento hacia el alumno y puede, como afirma Glaucio Cabral (2014, p.113), basada en las reflexiones de Orlandi (2005): “determinar la propia forma del aprendiz relacionarse con la lengua española”¹².

En suma, es de fundamental importancia que el manual trabaje adecuadamente la comprensión oral porque le acerca al estudiante al uso real de la lengua y a la vez le motiva a aprender la lengua meta una vez que ya no se convierte en algo tan abstracto. Además, hacerlo en las escuelas regulares de Brasil, en las públicas principalmente, es brindar a millones de brasileños una importante oportunidad de conocer, a través de la lengua, culturas diferentes para que así amplíen su visión acerca del mundo que los rodea y que perciban que, a lo mejor, este mundo no esté tan lejos como muchos piensan.

Por lo tanto, se analiza, en este artículo, por un lado, en qué medida las actividades de dos manuales de ELE (Español Lengua Extranjera), aprobados por la evaluación pedagógica del PNLD 2018 - *Programa Nacional do Livro Didático*, desarrollan competencias para promover el oyente competente; por otro, se propone cómo actividades de escucha pueden ser elaboradas desde una perspectiva sociocultural crítica.

¹² Traducción libre de: “determinar a própria forma do aprendiz se relacionar com a língua espanhola” (CABRAL, 2014, p.113).

Este texto está dividido en tres apartados: en el primero, discutimos importantes puntos teóricos, como: escucha, oyente competente y literacidad crítica. En el segundo, analizamos, de hecho, las actividades de los manuales seleccionados desde el punto de vista teórico adoptado; por fin, en el tercero, a partir del análisis hecho, ofrecemos algunos caminos para la producción de actividades de escucha en el contexto de la enseñanza básica en Brasil.

1. Marco teórico: desde el oír al oyente competente

Tratamos, en este apartado, sobre qué es escuchar, la importancia de comprender los tipos de escucha para fomentar, de hecho, la concienciación crítica ante los textos orales que entramos en contacto a diario. Además, comprender en qué medida la perspectiva del oyente competente puede construir y desarrollar un ciudadano críticamente activo en la sociedad globalizada.

1.1 La escucha

Según Gil-Toresano Berges (2004), en la escucha el oyente puede actuar de formas diferentes según las situaciones de comunicación¹³ en las que consecuentemente su posición varía, pues su participación en el discurso es proporcional a la distancia del hablante, es decir, cuanto mayor cercanía – física o psicológica – mayor será su actuación y, por consiguiente, más colaborativa será su función en el discurso: por ejemplo, el papel de *interlocutor* en donde se comparte el discurso igualitariamente con el hablante (conversación) no es lo mismo que el papel de un *oyente accidental* a quien no está dirigido el discurso (conversación ajena). Además, conforme Gil-Toresano Berges (2004), hay, en cada una de las situaciones de comunicación, una motivación

¹³ Las situaciones de comunicación son: (a) *Interlocutor*: el oyente comparte el discurso a partes iguales con el hablante; como en el caso de una conversación. (b) *Destinatario*: oyente determinado al que se dirige el hablante, como en el caso de escuchar en una clase o en un seminario. (c) *Miembro del público*: oyente indeterminado dentro de una audiencia; como en el caso de escuchar un aviso público o un informativo por televisión. (d) *Oyente accidental o no intencional*: el mensaje no se dirige a él, el oyente está fuera del discurso; como en el caso de escuchar conversas ajenas. (GIL-TORESANO BERGES, 2004, p. 901).

encauzada por un propósito o interés por parte del oyente en donde se pueden definir cuatro tipos de escucha¹⁴.

En otras palabras, la autora afirma que la comprensión auditiva consiste en un proceso mental complejo donde interactúan tres habilidades diferentes: la lengua, las ideas y la interacción social. Se cualifica como complejo, ya que el oyente, en un tiempo limitado, tiene que interpretar lo que ha escuchado y no tiene la oportunidad de volver hacia atrás para analizar el texto oral. Y para hacerlo tiene que resumir la información para que se pueda trabajar la memoria a corto plazo (retener información). Precisamente por eso, hay que desarrollar mecanismos y estrategias adecuadas para acceder al máximo de información en el menor tiempo posible, para lo cual el oyente hace uso de tres informaciones: el conocimiento del mundo, el conocimiento sobre la lengua y el contexto¹⁵.

Igualmente es importante destacar que el proceso de comprensión auditiva está compuesto por la percepción y la interpretación¹⁶ que interactúan de forma integrada, es decir, no funcionan de manera separada, sino mutua, como define Lynch (1996, p.21):

Hay una tercera ruta para la comprensión, o mejor dicho, una combinación de las otras dos. Comprendemos integrando información del nivel superior con la del inferior, moviéndonos entre las diferentes fuentes de conocimiento a medida que recogemos pistas en el texto, y gradualmente, aclarando nuestro entendimiento del mensaje. Un término para este uso de diferentes fuentes de información en paralelo es procesamiento interactivo. Cuando tratamos con mensajes en nuestra propia lengua, ésta es la forma de comprensión que usamos más a menudo. (LYNCH, 1996, p. 21).

¹⁴ (i) *Apreativa*: escuchar por placer, por entretenimiento; (ii) *informativa*: escuchar para ganar algún tipo de conocimiento, se enfoca a la información, pero no la juzga ni evalúa; (iii) *deliberativa*: escuchar para evaluar la validez de un mensaje, conduce la toma de decisión – aceptar o rechazar el valor de lo propuesto; (iv) *empática*: escuchar para entender el punto de vista o los sentimientos de otra persona. (GIL- TORESANO BERGES, 2004, p. 902).

¹⁵ a) *Conocimiento del mundo*, en el nivel superior, que son experiencias almacenadas en la memoria a través de esquemas denominados *guiones* cuando se trata de una situación social ritualizada, en donde hay posibles y esperables actuaciones en una misma situación como, por ejemplo, al comprar en el supermercado o al saludar a alguien. b) *Conocimiento sobre la lengua*, en el nivel inferior, que es el reconocimiento de las palabras, la melodía y el ritmo, y de algunos índices gramaticales. c) *El contexto*, que permite hacer predicciones que posibilitan agilizar el proceso de comprensión con menos recursos.

¹⁶ La percepción está en el nivel inferior (*bottom-up*, de abajo arriba), es decir, primeramente se acude a los signos lingüísticos y, posteriormente, al significado general; mientras que la interpretación está en el nivel superior (*top-down*, de arriba abajo), o sea, inicialmente se da prioridad al significado del enunciado en general y, solamente después, se recurre a la lengua.

En suma, la escucha es un “proceso interactivo de percepción e interpretación, en el que intervienen diferentes componentes y variables y que tiene capacidad limitada” (GIL-TORESANO BERGES, 2004, p. 905).

1.2 Aprender a escuchar

Hay que ayudar al estudiante a dominar las destrezas de comprensión auditiva y convertirlo consciente de su propio aprendizaje a través de actividades significativas con objeto de que el alumno tenga una eficiente interacción de la percepción, interpretación, metacognición y flexibilidad. En otras palabras, hay que enseñar al estudiante a aprender a escuchar para que este sepa enfrentarse situaciones que no siempre pueden preconcebirse, pues, al fin y al cabo, las situaciones reales de comunicación no son una receta en la que siempre habrá los mismos componentes y variables. Por lo tanto, además de los contenidos lingüísticos y culturales, hay que enseñar al alumno estrategias y hacer que él comprenda cómo, cuándo y por qué aplican determinada estrategia en una situación particular, pues, como concluye López García (2002, p.20-21), “lo que caracteriza a la comprensión oral de L2 es precisamente que se trata de una comprensión volcada hacia los factores metalingüísticos y, por lo tanto, de una comprensión reflexiva” y crítica. De ello, hablamos a continuación.

1.3 Literacidad crítica

A diario participamos de muchas prácticas discursivas, ya sea produciendo textos o consumiéndolos. No basta con saber distinguir los géneros textuales o sus características lingüísticas para lograr una lectura profunda de los temas tratados. Es necesario, por lo tanto, reflexionar de manera activa sobre los discursos enunciados. Y ello lo exigen los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), documentos que orientan la educación brasileña. Dentro de ese contexto, emerge la literacidad y, en

particular, la literacidad crítica como modo pedagógico para desarrollar la criticidad en el aula.

Se entiende literacidad, de manera general, como la práctica social de lenguaje. El ser letrado, de esta forma, participa efectivamente de diferentes prácticas discursivas, reflexionando a través y sobre los diferentes eventos comunicativos en el cotidiano, es decir, se da especial relieve al uso social del lenguaje. La escuela, por su parte, como singular agencia de literacidad, tiene el rol de fomentar el acceso a diferentes prácticas y eventos letrados (ROJO, 2009) y, obviamente, en distintos códigos semióticos.

Si heterogéneas son las prácticas de literacidad, no se puede hablar de solamente un tipo de literacidad, mejor decir: literacidades, en plural. Aunque hay tipos, aquí se toma la criticidad como eje que traspasa todas las prácticas sociales de lenguaje. Así,

al elegir por un abordaje como el de la literacidad crítica, movemos el foco de las tradicionales habilidades de lectura que valoran la simple decodificación para dar relieve a actividades que favorezcan la comprensión y evaluación de los discursos producidos en las diferentes sociedades y prácticas letradas. (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Desde el abordaje de la literacidad crítica, se puede deshacer mitos tales como el de la neutralidad lingüísticas y discursiva (BAPTISTA, 2010, 2012). Desarrollar la concienciación para comprender socio, histórico y culturalmente los textos leídos y, en el caso de este trabajo, los oídos, es decir, el sujeto debe detenerse en una actividad crítica y problematizadora que haga hincapié en el lenguaje como práctica social (STREET, 2014).

Bajo la literacidad crítica y el marco teórico del oyente competente, ¿cómo las actividades de escucha pueden ser descriptas? ¿Las actividades de comprensión oral pueden establecerse en función de qué? ¿Qué hay que llevar en cuenta al elaborar una actividad de comprensión auditiva? De ello, hablamos a continuación.

1.4 Las actividades

Precisamente por lo dicho anteriormente, las actividades tienen un papel fundamental en la formación del oyente competente¹⁷, puesto que, como afirma Martín

¹⁷Según Gil-Toresano Berges (2004, p. 908) basada en (Rost, 1990), el estudiante se convierte más competente a medida que aumenta: “a) la cantidad de lengua que puede comprender de una vez; b) la gama de acontecimientos que puede interpretar razonablemente; c) su conciencia de las dificultades de

Leralta (2009, p.5), “el material es el principal factor de motivación, a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno por ejercitar esta destreza de manera más consciente y controlada, empleando estrategias”. Es decir, las actividades deben contribuir con objeto de que, de forma progresiva, el alumno deberá ampliar su percepción, interpretación, metacognición y flexibilidad para convertirse en un oyente capaz de enfrentarse a las más diversas situaciones comunicativas.

En su artículo, Gil-Toresano Berges (2004, p. 908) sugiere que los objetivos, contenidos y procedimientos de comprensión comunicativa se pueden establecer en función de: i) La lengua (textos orales), del *input* que tiene que comprender el oyente; ii) los acontecimientos de las situaciones de comunicación que puede manejar el oyente; iii) habilidad y estrategias cognitivas y comunicativas que el oyente debe desarrollar; iv) en función de la tarea concreta y, por lo tanto, del propósito que tiene que llevar a cabo el oyente: *actividades para la comprensión o precomunicación y actividades de comprensión comunicativa*.

De esta manera, como dicho anteriormente, se puede hablar por un lado de *actividades para la comprensión o precomunicación*: estas ayudan al estudiante a desarrollar estrategias sean lingüísticas (léxico) y paralingüísticas (inferir algo relevante por la entonación, el timbre, la intensidad de la voz), por ejemplo; es decir, enseñar al oyente a predecir, adivinar e inferir mediante la escucha atenta y programada. En ese tipo de actividades, se sugieren diferentes tipos de escucha como: i) escucha estratégica (juegos de adivinación, videos sin sonidos), para estimular la aplicación de estrategias; ii) Escucha con pausa, para regalar al oyente tiempo para asimilar y relacionar lo que se ha oído y crear su representación; iii) escucha intensiva, para ayudar a notar y manejar los puntos relevantes para el oyente.

Por otro lado, se puede hablar igualmente de *actividades de comprensión comunicativa*, en donde, para que se produzca una escucha atenta, las actividades deben ser motivadoras y ofrecer un reto alcanzable; además, hay que ser auténticas y enseñar el uso real de la lengua con objeto de seducir a sus estudiantes. Por lo tanto, se

comprensión; d) su intento y habilidad de convertir los casos de comprensión errónea o deficiente en comprensión aceptable”.

recomienda que en el *input* la autenticidad y la naturalidad cobren protagonismo para que se conozca la lengua en su uso real. Asimismo, en las *actividades de comprensión comunicativa* hay que proporcionar discursos colaborativos y no colaborativos – según el grado de participación del oyente; en ese contexto se agrupan las actividades en tres tipos: *escucha atenta*; *escucha selectiva* y *escucha global*.

En resumen, al elaborar las actividades – que deben ser de diferentes tipos: estratégica, con pausa, intensiva, atenta, selectiva, global – hay que tomar en cuenta el *input* para que sea auténtico; natural; relevante; de diferentes tipos, representando diversas situaciones comunicativas; comprensible; y como afirma Behiels-Lieve (2010, p.191), “los fragmentos no deben ser demasiados largos, para no sobrecargar las capacidades de la memoria, pero tampoco muy cortos, porque entonces se pierde la ayuda proporcionada por la redundancia”. Además, las actividades deben estar pensadas para desarrollar las estrategias cognitivas y comunicativas del oyente tomando en cuenta el propósito del mismo para que este aprenda a predecir, adivinar e inferir las informaciones relevantes del discurso.

2. ESCUCHA Y CONTESTA: EL ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

En este apartado, se analizan las actividades de escucha, de manera general, de dos manuales de ELE para brasileños: *Sentidos em Língua Espanhola*, de Costa & Freitas (2016), el que llamaremos de “L1” y *Confluência*, de Pinheiro-Correa *et al.* (2016), el que nombramos “L2”. Tomamos para el análisis el volumen 1 de cada colección, es decir, el que está destinado a alumnos de la 1ª série de la enseñanza secundaria, en Brasil.

Ambos manuales susodichos están aprobados en el ámbito del PNLD 2018. Además, se trabajó con el libro 1 (uno) de cada colección, como dicho, por dos razones: en primer lugar, entendemos que la metodología de las actividades traspasa todos los volúmenes y, en segundo lugar, por una cuestión metodológica y de elección de análisis, una vez que el artículo nos proporciona más objetividad. A continuación, hay

un cuadro-síntesis de los parámetros utilizados bajo la discusión teórica que hemos hecho hasta ahora, a fin de que el análisis sea mejor orientado.

Cuadro 1: Análisis de actividades de escucha

Adecuación al tema general	Adecuación al tema	Adecuado		No adecuado	
Tipos de actividad	Actividad para comprensión o precomunicación	Escucha estratégica		Tipos de cuestiones - Respuesta física; - Transferir; - Completar; - Relacionar; - Resumir; - Extender; - Hablar.	
		Escucha con pausa			
		Escucha intensiva			
	Actividad de comprensión comunicativa	Escucha atenta			
		Escucha selectiva			
		Escucha Global			
Audio	Velocidad	Lento	Medio	Veloz	
	Duración	Corto	Medio	Largo	
	Autenticidad	Auténtico		No auténtico	
	Transcripción	Hay transcripción total del audio	Hay transcripción parcial del audio	No hay transcripción del audio	
Variación Lingüística	Acentos	Varios acentos		Acento único	
Situaciones comunicativas	Situaciones de comunicación	Heterogeneidad		Homogeneidad	
Nivel (estudiante)	Nivel	Adecuado (Anima al estudiante)		No adecuado (Desmotiva al estudiante)	
Criticidad	Literacidad crítica	Fomenta la formación para la ciudadanía.		No fomenta la formación para la ciudadanía.	
Oyente competente	Oyente competente	Fomenta al estudiante ser oyente competente.		No Fomenta al estudiante ser oyente competente.	

Fuente: adaptado de Viana (2015).

Analicemos, primeramente, el L1. Desde el punto de vista de la relación entre las actividades propuestas, en particular las de escucha, las tareas tienen fuerte correlación con los temas de las unidades, que son cuatro. Por añadidura, todas las tareas auditivas siguen la estructura: preescucha/escucha/posescucha.

En cuanto a los audios, estos tienen variable duración: van desde 34s. a 3min.34s. Toca decir algo importante: hay una relación entre la duración del audio y su velocidad para el aprendizaje. Si el audio es corto y, de paso, lento, habrá más comprensión, aunque se vuelva un poco aburrido. Sin embargo, si lo que se escucha es veloz y largo, más fácilmente el alumno “perderá” informaciones; pero, ello, obviamente, dependerá del nivel de competencia comunicativa del estudiante y de diferentes destrezas, así como del conocimiento de mundo.

En el L1, los audios, en su mayoría, siguen en el nivel intermedio de duración y velocidad, aunque hay 1 audio corto (34s.) y, encima, todos, igualmente, son auténticos, lo que le da al alumno la oportunidad de escuchar la lengua en un contexto real de uso. Asimismo, la mayoría de las tareas no van con la transcripción del audio y en otras hay parcial; además, algunos son usados de modo dividido, es decir, cada trozo en una pista distinta con una actividad, lo que, al final, se lo comprende todo.

En el que dice respecto al apoyo escrito de los audios, dicho manual mezcla en la transcripción, pero en su mayoría ellos van en las tareas sin ésta. Eso es importante porque como afirma Glaucé Cabral (2014, p.114) basada en Penny Ur (1992, p.52):

Ese gesto es “limitador”, pues puede contribuir no solo para que el aprendiz no confíe en su “propio oído”, ya que, cuando tenga duda, la respuesta puede ser proporcionada por la forma escrita, sino también para que esa interfiera en la “percepción fonética de determinado sonido, procedimiento que podría llevarlo a no reconocerlo futuramente. (Traducción libre de Cabral, 2014, p.114. El énfasis es de la autora)¹⁸

¹⁸ En original: Esse gesto é “limitador”, pois pode contribuir não só para que o aprendiz não confie no “próprio ouvido”, já que, em caso de dúvida, a resposta pode ser proporcionada pela forma escrita, mas também para que esta interfira na “percepção fonética de determinado som, procedimento que poderia leva-lo a não reconhecê-lo futuramente. (CABRAL, 2014, p.114. El énfasis es de la autora).

Es decir, no hay la necesidad real de poner atención en el audio ya que el texto escrito sirve como apoyo – convirtiéndose en comprensión lectora – por si acaso no se ha escuchado bien; de ahí que se crea una mala costumbre porque el estudiante se queda inseguro de lo que escucha, se apoya en el texto escrito y no ejercita la habilidad auditiva, de modo que se compromete, como señala la autora, “su percepción fonética”, por ejemplo.

Sin embargo, hubo actividades en las que había la transcripción parcial, en particular cuando el género era canción, una vez que el ejercicio era de comprensión intensiva. Por su parte, también hubo una actividad con transcripción total. En suma, se nota que, aunque las autoras usen una variedad en cuanto a la transcripción, hay predominio de actividades con audios sin apoyo.

En cuanto a la variación lingüística, en particular el acento, por un lado, el L1 trae audios de diferentes hispanohablantes, como, por ejemplo: peruano, uruguayo, español, venezolano etc. Sin embargo, aún sigue la exclusión del español ecuatoguineano de los manuales, incluso de este que se analiza. Por otro lado, sobre la diversidad de situaciones comunicativas y de género, el libro presenta muchísimos (noticia oral, poema, spot publicitario, exposición oral etc.), así que involucra al alumno en variadas prácticas de literacidad y en distintos contextos de comunicación. En ese contexto, también se puede decir que las tareas propuestas están en el nivel adecuado al que se propone.

El manual L1 desarrolla la literacidad crítica a partir de la discusión de varios temas relevantes socialmente, tales como: racismo, diversidad cultural, derechos humanos etc. Sin embargo, es necesario aclarar que no es el hecho de haber diferentes temas – relevantes incluso – que se puede afirmar que una actividad, o un conjunto de tareas, desarrolla la criticidad; es importante que las discusiones, siempre que posible, estén en torno al ambiente del alumno, una vez que, conforme Baptista (2010), las tareas y actividades desarrolladas deben llevar el alumno a no solamente interpretar los textos, sino cuestionarlos, polemizarlos, controvertirlos, o sea, deben reflexionar críticamente antes las prácticas discursivas y comparar lo discutido con entorno social. El L1 sigue exactamente ese rumbo, o sea, las cuestiones auditivas planteadas en general exigen reflexión crítica ante los aspectos lingüísticos, discursivos y sociales de los discursos escuchados.

Por otro lado, en cuanto a los tipos de respuestas que se pide al estudiante por medio de las cuestiones propuestas, se puede afirmar que hay una considerable variedad: inferir, relacionar, confirmar hipótesis, comprender globalmente, analizar, reflexionar críticamente; además de comprensión selectiva, comprensión detallada, comprensión intensiva¹⁹, entre otros; hecho que se analiza como muy positivo, incluso cuando entre una u otra cuestión se relaciona lo que se ha escuchado con la gramática, una vez que se ve como relevante desarrollar cuestiones lingüísticas de forma adecuada – principalmente en los niveles iniciales.

Por lo dicho anteriormente se nota que la propuesta del L1 contribuye de forma significativa para la formación del oyente competente – que es larga y continua – aunque, por otra parte, se cree que el libro puede ejercer un papel todavía más relevante en ese desarrollo, ofreciendo más tipos de actividades auditivas con más tipos de *input*, respuestas y, consecuentemente, estrategias que no se han trabajado todavía.

Analicemos, en este momento, el L2. Los audios de ese manual varían entre 39s. y 2min.21s. Se puede afirmar que ellos no son demasiadamente largos, lo que facilita la comprensión por parte del estudiante. Como dicho, esta facilidad es relativa, ya que hay que tomarse en consideración otros aspectos, tales como nivel del alumno, velocidad, acento usado, situación comunicativa, es decir, hay variados puntos que son necesarios que tienen que llevarse en cuenta al considerar una tarea auditiva “fácil” o “difícil”. En este manual, sin embargo, se nota que el nivel de las actividades está adecuado al que se propone. Los audios, además, desde el punto de vista de la duración y velocidad, pueden ser clasificados como intermedios.

Asimismo, las grabaciones del L2 son auténticas. Y, igualmente al L1, además de desarrollar la literacidad crítica – respecto a temas como movimientos sociales, iniciativas comunitarias, democracia, diversidad y lenguaje clasista -, hay una variedad de acentos, tales como el argentino, uruguayo, español, nicaragüense, mexicano; incluso hay un acento extranjero al español nativo: una polonesa que habla sobre los saludos en Colombia. A pesar de la novedad, tal como el L1, este manual no presenta audio(s) de la

¹⁹ Comprensión selectiva: identificar informaciones explícitas; comprensión detallada: identificar informaciones específicas; comprensión intensiva: identificar palabras en el contexto. (definiciones utilizadas por las autoras del libro).

variante ecuatoguineana. Es necesario aclarar algo: no es que hay que haber siempre una cuota a esta variante, pero es que se ha notado que, en general, la cultura hispánica ecuatoguineana ha estado de afuera de la mayoría de los manuales de ELE. No es nuestro objetivo aquí desarrollar esta discusión, pero es necesario hacerla en el momento oportuno.

En cuanto a la transcripción de los audios, a excepción de una actividad, todas las tareas y ejercicios no poseían apoyo transcripto. Como dicho, apenas una actividad tenía transcripción – parcial. Es importante comentar la importancia de haber, o no, apoyo transcripto: en esta actividad, en la parte de “audición”, hay 6 cuestiones. (Cf. PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016, p. 20). Las 3 primeras no usan la transcripción, es decir, se orienta que el alumno escuche la canción y conteste a las preguntas; ya en la pregunta 4, con el apoyo, la cuestión ordena que se busque en la letra versos específicos. Se puede pensar que, en este caso, resolver la tarea le resultará más fácil al alumno, pero, cuando se enfoca en lo escrito, la actividad se vuelve de comprensión lectora porque el texto base es escrito y el comando de la cuestión lo exige.

Claro está que mezclar diversas habilidades en un conjunto de tareas no es un delito, mejor al contrario. Sin embargo, la idea es proponer más actividades auditivas que exijan diferentes tipos de respuestas y, por consiguiente, distintos tipos de estrategias las que se utilizaría en una situación real de comunicación; lo que no impide que se haga referencia a la letra de la canción, por ejemplo, en un apartado de comprensión lectora en otro momento del libro.

El manual está dividido en 4 unidades, cada una con un contenido temático específico. Los audios, por su parte, están acorde a dichas temáticas, algo que es tremendamente importante, una vez que los alumnos entran en contacto con el mismo tema a partir de diferentes situaciones comunicativas y géneros discursivos. Con la ayuda del profesor, tal variabilidad le ayudará al educando formar su propio punto de vista ante los asuntos tratados. Es importante comentar que, tal cual el L1, el manual L2 también trae varias situaciones comunicativas y géneros discursivos en los audios, tal como *videoblog*, ponencia, canción, pero hay la supremacía del género entrevista. Sin

embargo, las actividades piden, normalmente, el mismo tipo de respuesta: localizar información específica.

No obstante, es cierto, en algunas pocas cuestiones se pide que los estudiantes infieran informaciones por medio de situaciones paralingüísticas. Por lo tanto, se puede decir que contribuye, aunque de forma sencilla, para la formación del oyente competente tomando en cuenta que se trata de un proceso largo y continuo, como se ha afirmado anteriormente, que no se construye con unas pocas actividades sobre algunos tipos de *input*. Sin embargo, sería muy interesante que se requiriera otros tipos de respuestas y, por consiguiente, diferentes tipos de estrategias además de ofrecer más tipos de *input* en el libro con objeto de contribuir de forma más significativa en dicho proceso.

3. CAMINOS PARA LA PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES DE ESCUCHA

Proponemos, en este apartado, una actividad desarrollada bajo las proposiciones teóricas que hemos planteado en este artículo. Dicha actividad no está entendida como regla, sino *camino* por el que el profesor puede desarrollar su práctica. La propuesta tiene como eje temático el racismo. Veámosla a continuación.

Posición del oyente: miembro del público.

Nivel: Fundamental y Medio.

Propuesta: En el momento de la escucha, poner el video una vez para que los chicos se lo escuchen (*apreciativa*). Después, enseñar las preguntas a los estudiantes para que cuando lo escuchen dos veces más sepan qué deben contestar (*informativa, deliberativa, empática*). Se recomienda que se separen una, dos o tres preguntas por grupos (aunque se recomienda, igualmente, que se los aclare que pueden contestar lo máximo de preguntas que puedan).

Preescucha

1. Observa atentamente las imágenes y contesta según tu punto de vista:



Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

Fuente: <<http://sintags.conapred.org.mx/tu-silencio-tambien-discrimina-sintags/>> Consulta [26/10/2017]

- a) ¿De qué crees que aborda esa campaña? ¿qué tipos de discriminación hay?
- b) En tu opinión, ¿cómo y por qué tu silencio también discrimina?
 - c) Intenta relacionar cada palabra a su concepto:
 - d) 1. Negro 2. Chola 3. Gringa
- () Palabra peyorativa para referirse con menosprecio a los indígenas.
- () Palabra peyorativa para referirse a extranjeros principalmente de habla inglesa.
- () Palabra peyorativa para referirse a los afrodescendiente

2. Tras discutir las imágenes, contesta a las siguientes preguntas para el grupo.

- a) ¿Hay racismo? ¿Dónde? ¿En cuáles sitios?
- b) ¿Lo has sufrido alguna vez? ¿Cómo ha sido?
- c) ¿Crees que eso de racismo es un exagero?

Escucha:

3. A continuación, vas a ver un video de una campaña llamada *Racismo en México*²⁰, promovida por el Consejo de Nacional para Prevenir la Discriminación de ese país. Tras verlo, contesta lo que se te pide.

- a) ¿A cuál muñeco, la mayoría de los niños, se refieren como el bueno y el malo? Y ¿Cuál la justificativa utilizada por los niños?
- b) ¿A cuál muñeco, la mayoría de los niños, se refieren como el feo y el bonito? Y ¿Cuál la justificativa utilizada por los niños?
- c) ¿Con cuál de los muñecos uno de los niños afirma que tiene más confianza? ¿por qué crees que ha dicho eso?
- d) Uno de los niños afirma que el muñeco negro es malo, pero cuándo se lo pregunta el porqué, él no sabe decirlo. En tú opinión, ¿qué lleva alguien a afirmar algo sin saber ni siquiera el motivo real, es decir, sin tener argumentos fundamentados?
- e) ¿Cuáles justificativas uno de los niños utiliza para decir que el muñeco blanco es el bueno? ¿por qué crees que ha dicho eso? ¿estás de acuerdo?

²⁰ Fuente: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> [Consulta: 25/10/2017]

- f) Cuándo se pregunta a una niña con cuál de los dos muñecos se parecen más, ¿qué contesta la niña?, ¿por qué crees que ha dicho “un poquito”? En tu opinión, tras la afirmación de la niña, ¿por qué ella tiene la expresión facial que se muestra a continuación?



Fuente: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> [Consulta: 25/10/2017]

- g) Cuándo se pregunta al niño de la imagen a continuación con cuál de los dos muñecos se parecen más:



Fuente: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> [Consulta: 25/10/2017]

- ¿Qué contesta el niño? ¿Lo hace con seguridad?
- ¿En qué ha dicho que se parece el muñeco?
- Si en verdad cree en lo que ha dicho, ¿por qué ha dicho que sólo se parece en las orejas?
- ¿Por qué crees que el niño que se asemeja más al muñeco moreno se niega a reconocerlo?
- ¿Cómo crees que se queda la cabeza del niño que ha hecho referencias negativas al muñeco negro y al final se da cuenta que se parece más a él?

- h) Observa las palabras en el recuadro y reubícalas según lo que has escuchado.

Bonito Feo Malo Bueno Café No me gusta Me gusta

Tengo más confianza No tengo mucha confianza Negro

BLANCO	MORENO

- ¿Qué hay en común entre las palabras relacionadas a “blanco” y a “moreno”, respectivamente? (se espera que relacionen a aspectos positivos y negativos, respectivamente)
- ¿Qué conclusiones puedes sacar de lo dicho anteriormente?

Posescucha

4. Contesta a las siguientes preguntas y discútelas en grupo.

- a) ¿Qué te ha parecido?
- b) ¿Mantienes la misma opinión que tenías antes de ver el video?
- c) ¿Qué se puede hacer al respecto acerca del racismo e intolerancias en general?

5. Propuesta final: en grupo de 5 personas, busca a alguien que haya sufrido algún tipo de racismo y pídele que se lo cuente cómo fue, cómo se ha sentido, si lo ha pasado por esta situación más de una vez, qué piensas a respecto y qué crees que se puede hacer para cambiar la situación.

La actividad propuesta está dividida en preescucha, escucha y posescucha. Esta separación ayuda con que, al principio, antes de la escucha, se activen los conocimientos previos de los alumnos, formulado hipótesis, por ejemplo, a fin de que el contenido temático les resulte más conocido y, de esa forma, se entiendan más los asuntos planteados en la audición. La escucha es, efectivamente, la parte en que se trabajarán los contenidos discursivos y/o lingüísticos. La posescucha, a su vez, es el apartado en que se encierra las ideas propuestas, se verifica/rechaza las hipótesis que se hayan planteado y se propone un cambio de conducta. Por lo tanto, a lo largo de toda la

actividad, a través de distintas estrategias y cuestiones, se fomenta la literacidad crítica, o sea, la concienciación en torno al tema discutido, y el oyente competente.

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo se ha hecho una discusión en torno al desarrollo de la competencia auditiva por el libro didáctico: qué aspectos son relevantes a la hora de elegir/producir una actividad de escucha. Además, se han analizado dos manuales de ELE aprobados en el ámbito del PNLD 2018 en cuanto, entre otros aspectos, al fomento de la literacidad crítica y del oyente competente. Para dicha análisis, se ha desarrollado un cuadro-síntesis con las categorías pertinente desde el punto de vista adoptado. En seguida, se ha propuesto una actividad de comprensión oral bajo la perspectiva teórica del oyente competente.

Se verificó que los manuales analizados, en general, fomentan la discusión de variados temas socialmente relevantes en las actividades de escucha, usan audios auténticos adecuados al nivel propuesto y buscan, aún, desarrollar la competencia auditiva, usando diversos tipos de actividad. Sin embargo, se ha observado que, aunque los autores exploten lo máximo de la grabación, aún hay puntos mejorables, tales como: i) diversidad de audios: pese a que hay variadas situaciones comunicativas en ambos manuales analizados, los tipos de audios, por su parte, no son, en general, diversos; la “entrevista” ha sido el género más usado como base de las actividades, sobretudo en el L2. ii) transcripción del audio: algunas actividades todavía usan la transcripción de la grabación como apoyo. Claro está que no es una transgresión hacerlo – y lo decimos porque aquí no nos toca imponer reglas – si bien, en algunas etapas, el audio transcrito no era necesario y, si siguiera en la práctica, la autonomía del alumno se le disminuiría. Se debe aclarar, no obstante, que en la mayoría de las actividades no había transcripción.

En cuanto a la actividad propuesta, se ha querido demostrar que es posible desarrollar la comprensión oral desde el punto de vista de la literacidad crítica, lo que, de hecho, hace que se fomente el oyente competente, que es, a nuestra manera de ver, el enfoque principal de cualquier actividad de escucha.

Es importante señalar que lo que se ha planteado aquí es un punto de vista de análisis y de elaboración de actividades. No ha sido nuestro objetivo proponer reglas únicas y cerradas de como analizar y producir tareas de escucha. La comprensión oral, aunque tomada como relevante, todavía no tiene la importancia que se merece en la enseñanza de ELE en la secundaria en institutos brasileños, preponderantemente en los públicos.

Enseñar las diversas habilidades es, constantemente, un reto, ya que ello depende del grupo, de la edad, del entorno social, es decir, hay muchas variables que están involucradas. Además, cuando se está hablando del contexto brasileño de enseñanza de ELE en el ámbito público, en particular, hay muchos problemas, que van desde la cantidad de clases por semana a la falta de recursos y ambiente apropiado. Además, nos parece que el tema se nos vuelve más complejo cuando en este año, 2017, la ley 11.161 de 2005, se la ha revocado el presidente, la que tenía el español como obligatorio en la enseñanza secundaria de Brasil y, hasta el momento, así como antes de la ley, esta lengua vuelve a ser optativa. Ello, a su vez, es un tema para otro escrito.

REFERENCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, I.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010
- BEHIELS, L. Estrategias para la comprensión auditiva. **marcoELE**, v.11, 2010<http://marcoele.com/descargas/navas/08_behiels.pdf>.[Consulta: 15/10/2017].
- BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB.V. 1, 2006.
- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.V. 1, 2000.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Língua estrangeira moderna: espanhol**. v1. São Paulo: Richmond, 2016.

GIL-TORESANO BERGES, M. La comprensión auditiva. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, p. 899-915, 2004.

GLAUCE CABRAL, G.O. **Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a “compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no espanhol no Brasil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. 2014.

LÓPEZ GARCÍA, A. **Comprensión oral del español: Cuadernos de Didáctica del Español E/LE**. Madrid: Arcos/Libros, 2002.

LYNCH, T. **Communication in language classroom**. Oxford: University Press, 1996.

MARTÍN LERALTA, S. El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva. In: *XVIII Encuentro práctico de profesores de E/LE*, Barcelona, International House y Difusión, 2009, p.35-40.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PINHEIRO-CORREA, P. *et al.* **Língua estrangeira moderna: espanhol**. v1. São Paulo: Moderna, 2016.

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

ROST, M. **Teaching and researching listening**. London: Longman, 2002.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

UR, P. **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1992.

VIANA, M. M. **Análisis de la eficacia de la comprensión auditiva en un manual de E/LE para estudiantes brasileños de la Enseñanza Secundaria Pública en Brasil**. 2015. F. 179. Dissertação (Mestrado em Espanhol como segunda língua). Faculdade de Filologia, Universidade Complutense de Madrid, Madrid.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA VINCULADO À LITERATURA

RAÍSSA DE FRANÇA SILVA (UFPE)
CÍNTIA ALEXANDRINA FRANÇA DE LIMA (UFPE)

Resumo:

Partindo da necessidade do ensino de literatura em E/LE, o presente trabalho tem como objetivo mostrar a influência que a mesma exerce na formação de indivíduos como cidadãos coletivos pertencentes a uma sociedade, tendo em vista a função humanizadora da literatura (CÂNDIDO, 2009). Em razão disto, apresentamos algumas propostas para que estudantes e professores de E/LE desenvolvam em suas aulas uma inter-relação e correlação abrangendo não só aspectos linguísticos da segunda língua na literatura, como, também, suas facetas culturais, ideológicas e sócio-históricas retiradas de obras literárias que foram levadas para as aulas e produziram um resultado satisfatório na aprendizagem. As discussões apresentam propostas e práticas didáticas que serão levadas para as aulas de forma simples, mas eficazes a fim de transformar esta possibilidade em uma realidade. A literatura desempenha uma contribuição direta para o processo de educação, socialização, proximidade com outras culturas e aprendizado, e isto torna e tornará mais efetivo o ensino de língua espanhola e a educação em nossas práticas como professores.

Palavras Chave: Literatura, humanização, ensino.

Resumen:

A partir de la necesidad de la enseñanza de literatura en E/LE, el presente trabajo tiene como objetivo mostrar la influencia que la misma ejerce en la formación de individuos como ciudadanos colectivos pertenecientes a una sociedad, teniendo en vista la función humanizadora de la literatura (CÂNDIDO, 2009). En consecuencia, presentamos algunas propuestas para que estudiantes y profesores de E/LE desarrollen en sus clases una interrelación y correlación que abarquen no sólo aspectos lingüísticos de la segunda lengua en la literatura, sino también sus facetas culturales, ideológicas y socio-históricas de las obras literarias que fueron llevadas a las clases y produjeron un resultado satisfactorio en el aprendizaje. Las discusiones presentan propuestas y prácticas didáticas que serán llevadas a las clases de forma simple, pero eficaces para transformar esta posibilidad en una realidad. La literatura desempeña una contribución directa al proceso de educación, socialización, proximidad a otras culturas y aprendizaje, y esto hace y hará más efectiva la enseñanza de lengua española y la educación en nuestras prácticas como profesores.

Palabras Clave: Literatura, humanización, enseñanza.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal mostrar a necessidade da inserção da literatura nas aulas de língua, em especial língua espanhola. Mostraremos alguns elementos que contribuem para um ensino eficaz da língua e a cercania dos alunos a cultura estrangeira. O intuito é mostrar o impacto que as obras literárias têm no momento de apresentar a cultura alheia como uma aliada para a compreensão efetiva da língua com todos os seus recursos, ressaltando que a cultura estrangeira não deve ser observada apenas como uma curiosidade e algo distante da realidade do aluno, mas com a perspectiva de identificação cultural. Sabemos que a língua não é estática e que em aulas de língua a abrangência de aspectos culturais e sociais são importantes principalmente ao estudar variações linguística. Como diz Bakhtin, a língua se dá através dos gêneros do discurso, o uso de um sistema, a gramática, é necessário porque bem sabemos que a língua não é caótica e se faz necessário um padrão para tornar a comunicação efetiva para todos. Entretanto, além do aspecto gramatical, a língua está repleta de elementos sócio-histórico-cultural e todos esses aspectos da língua estão presente nas obras literárias. Quando Gonçalves Dias escreveu o poema “Canção do Exílio”, o país estava passando por um contexto de formação da identidade do Brasil enquanto nação. Todos estes aspectos que estão por trás de um poema, permitem que a compreensão seja efetiva do que está sendo falado ou escrito. A literatura é expressão das ideologias em quase todas as eras da humanidade, depois da invenção da escrita, e um elemento potencial para a formação da personalidade, além de assegurar a plenitude espiritual e psicológica. A mesma proporciona o desenvolvimento da criticidade dos nossos alunos e esse fenômeno acontece no momento em que o mesmo se envolve no enredo, falando metaforicamente, quando ele atravessa a ponte entre a ficção e realidade. O aluno pode perceber na forma da obra por meio de inferências e deduções as críticas e ideologias que estão sendo utilizadas para a formação daquele enredo.

2. ELEMENTOS PRESENTE NA LITERATURA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Ensinar língua não significa, apenas, ensinar gramática ou ensinar a falar. O ensino da língua está repleto de outros aspectos que não se resumem apenas a norma culta da escrita. Bem sabemos que a língua é situada e se realiza de várias formas em determinados contextos através dos diferentes gêneros discursivos. A prática discursiva, que é situada, está carregada de aspectos cognitivos e culturais, ou seja, as práticas verbais de um sujeito que está inserido em uma determinada região apresentarão aspectos determinantes que indicam as particularidades daquela comunidade. A língua, então, precisa de um sistema para mostrar que não é caótica, mas reduzir o ensino de língua apenas a gramática é ignorar todos os outros fatores que a permeiam. Partindo desta premissa, pensamos que no ensino de língua devem estar também os aspectos culturais, ideológicos, étnicos que compõem a mesma, entendendo que todos esses elementos são cruciais para inserir o aluno em outro contexto e tornar efetiva a sua formação. Ao pensar nisso, consideramos que a literatura desempenha um papel transformador e singular no ensino de língua. Desde muitos anos o ensino da literatura era utilizado para a aprendizagem da leitura e escrita, mas, além destas características, a literatura exerce uma imprescindível função na formação da personalidade do indivíduo como sujeito, além de ser um “elemento culturalizador de primeira ordem” (COLOMER, 1995, p. 2).

De acordo com Colomer (1995), ao colocar uma criança em contato com a linguagem literária, estará possibilitando que a mesma desenvolva sua capacidade de relacionar as experiências obtidas na leitura com seus conhecimentos de mundo. Compreendemos que um autor ao expor sua subjetividade na obra permite que o leitor, através de inferências ou deduções, consiga chegar às informações que estão sendo passadas. Ou seja, o trabalho é realizado em mão dupla, há uma ligação entre o autor e o leitor. As subjetividades e criações imagéticas não são os únicos conteúdos que estão inseridos na obra literária, mas, também, aspectos históricos.

Podemos citar como exemplo a obra de Fernando de Rojas, *La Celestina*, na obra não perpassa apenas a história dos personagens, mas toda uma ideologia, um contexto político, social, cultural. O fato de um dos personagens vituperar a divindade nos faz refletir que naquele contexto histórico estava acontecendo uma ruptura com os preceitos da religião e a inserção a uma nova perspectiva de ser e estar situado no

mundo, que era o antropocentrismo. Com isso entendemos que a literatura possibilita com maior facilidade o ensino de aspectos que formam os gêneros discursivos pelos quais se realizam as práticas sociais.

Outro aspecto interessante que está presente nas obras literárias e nos possibilita uma efetividade no ensino de língua é a cultura que está diretamente ligada ao funcionamento do uso da língua. Sobre a carga cultural na língua, se diz que “A enunciação em novas línguas ou em variedades diferentes da própria é uma experiência que mobiliza questões identitárias” (SERRANI, 2005, p. 18), o professor de língua estrangeira tem que ser capaz de passar aspectos culturais que proporcione aos seus alunos proximidade com a outra cultura e não como algo alheio e distante, apenas como uma curiosidade. E por que não mostrar a cultura com a ajuda da literatura? Bem sabemos que a obra literária adequada, e falaremos dela a diante, atrai o leitor de forma que ele se sente inserido no enredo. Partindo deste pressuposto, a utilização de obras literárias viabiliza a relação de afinidade com a outra cultura.

Esses elementos que estão presentes no texto literário proporciona um letramento eficiente para que o aluno possa estar inserido nas práticas discursivas em segunda língua. Desde cedo aprendemos que nem tudo está explícito na nossa fala, nem tudo é dito nos atos de fala, existem informações que depreendemos através da inferência pelo letramento que já temos em determinada situação, vejamos um exemplo disto na seguinte frase “Desculpem o atraso. Foi o trânsito! ”, não se fez necessário a explicação de que a pessoa se atrasou porque estava presa no engarrafamento do trânsito de uma cidade caótica, mas através do conhecimento de mundo que se supõe que o outro tem a frase já foi o suficiente para a compreensão. Este foi um exemplo simples, mas existem gêneros do discurso em que é necessário um letramento específico para entender e se fazer entendido e já está claro que o ensino da gramática isolada não abrange esta temática por completo. Porém, o discurso de um enredo literário está situado em contextos e situações específicos e a utilização de forma adequada deste recurso resultará num letramento efetivo para a inserção de práticas discursivas em segunda língua.

Além de colaborar com a formação da personalidade do indivíduo como sujeito, possibilitar o envolvimento com a cultura e proporcionar um letramento eficaz na segunda língua, a literatura também é um agente de humanização (CÂNDIDO, 2009). Quando falamos de humanização, estamos falando de tudo que constitui o homem como cidadão pertencente a uma sociedade com direitos e deveres como todos os outros, mas não consideramos esses direitos como algo de alcance de todos efetivamente, como diz Cândido. A literatura durante anos aborda temáticas sociais que refletem na conduta humana. Ao entrar em contato, através da leitura, sobre a vida triste de um homem a margem da lei e seu êxito por méritos próprios, conseguimos refletir sobre um sistema político que oprime a população desprovida de recursos financeiros, sobre a má distribuição de renda, a discriminação com a população marginalizada e vários outros aspectos que são abordados em apenas um enredo. O mesmo ainda faz uma reflexão sobre o que consideramos direitos indispensáveis para nós, mas para o outro é dispensável, estes direitos ele chama de “bens incompreensíveis”. Os bens que são chamados de incompreensíveis, como a música, a arte e principalmente, para nós, a literatura são responsáveis pela plenitude do espírito e caráter do sujeito.

Desde os primórdios da humanidade, os homens tinham a necessidade de expressar suas vivências e deixar registrado a através da pintura. Depois, a humanidade carecia de registrar as suas conquistas, seus discursos por intermédio da escrita. Até mesmo os povos que não tinham desenvolvido a tecnologia da escrita, manifestavam por meio da dança e exibições de outras escalas suas criações baseadas em crenças e ideologias compartilhadas entre si. Compreendemos que os bens incompreensíveis, que muitos consideram desnecessários, sempre fizeram parte da natureza do homem como forma de expressão e significação como alguém que está estabelecido em sociedade.

A literatura como bem para a humanidade, é tida com um aspecto indispensável para o processo de humanização para as civilizações. Cândido diz que:

“...Portanto, assim como não é possível equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria suas manifestações

ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.”

A literatura, de acordo com Cândido (2009), exerce a função de educação na medida que proporciona o conhecimento ao seu leitor. Este conhecimento é construído através da forma do texto em que o poema, ou enredo se apresentam e propicia ao leitor o aperfeiçoamento da organização, ou seja, o leitor recebe as informações que são deixadas no texto propositalmente e faz o processo de organização entre o ficcional, no seu interior, e faz a transferência da organização do pensamento para o mundo. A partir deste procedimento de organização e transferência chega-se ao objetivo desejado, a humanização, ou seja, o leitor consegue, por meio da forma e conteúdo do texto, fazer o exercício da reflexão e penetrar nas questões da própria vivência, além da aquisição do saber e todas as questões que perpassam o caráter, como gostos, humor e postura diante da sociedade e incluso na mesma (CÂDIDO, 2009, p. 182).

3. PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Em um estudo de caso realizado em escola no interior de Pernambuco foram levadas algumas atividades para a sala de aula com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aproximação indelével entre a cultura literária para crianças brasileiras e crianças latino-americanas. O texto utilizado como base para a atividade foi “La Cenicienta” ou “Cinderela” em português.

A escolha do texto visava três finalidades, a primeira era promover uma discussão sobre contos infantis que marcaram a infância de cada estudante, propondo, com essa discussão, a criação de uma ponte entre duas culturas, fazendo entender que o que temos acesso no Brasil também está acessível para crianças latino-americanas. A segunda proposta consistia em provocar uma reflexão sobre o trabalho escravo e o trabalho infantil com base nos maus tratos sofridos por cinderela, personagem principal do conto, e que era imposto por sua madrasta. Foi feita a seguinte indagação aos alunos

“Será que ainda existe trabalho escravo no Brasil? ”, para fazer está reflexão, orientamos aos alunos que fizessem pesquisas para respaldar suas conclusões. E o terceiro objetivo era refletir sobre contos infantil que permanecem de gerações em gerações, para suporte utilizamos o poema “A Margarita Debayle” de Ruben Dario, cujo é utilizado até hoje pelas mães em Nicarágua e tantas outras mães de outros países para contar aos seus filhos.

O resultado para a atividade foi muito satisfatório, os alunos conseguiram desenvolver debates muito construtivos, além do exercício da prática de leitura, escrita e oralidade, que eram um dos requisitos da atividade. Além disso, os alunos conseguiram desempenhar um discurso muito construtivo sobre o sistema político e econômico dos países hispânicos e o Brasil em relação ao trabalho escravo e infantil. As colocações foram bastante apropriadas sobre as questões sociais e o assunto causou um grande sentimento de empatia nos alunos.

No que se refere aos contos, o objetivo foi alcançado. Os estudantes conseguiram resgatar da cultura local, contos e histórias de infância e além de falar destas experiências, eles conseguiram fazer analogias entre o poema de Ruben Dario com contos e cantigas populares como por exemplo “Se essa rua fosse minha” Cantiga popular muito tradicional. Além de aspectos sociais e políticos, foram abordados alguns conteúdos gramaticais como os tempos verbais no passado, especificamente, explorar os usos dos verbos e as situações corretas para fazer o uso em pretérito perfecto e pretérito indefinido.

Uma outra proposta que foi aplicada, e de comum relevância, foi regida em uma turma de Ensino Fundamental II, as quais alunos tiveram o prazer de conhecer as poesias do grande poeta Chile no Pablo Neruda. Inicialmente os alunos tiveram algumas orientações acerca de quem foi Pablo Neruda e qual a importância de suas obras para a sociedade. Depois, foi dividida a turma em grupos, em que cada grupo deveria fazer a leitura de um poema do autor e posteriormente criar uma arte, em cartaz e apresentar a turma o sentimento exposto pelo autor na obra. Ressaltando sempre a importância de utilizar a língua estrangeira sempre, tanto na escrita, quanto na oralidade. OS objetivos são claros: promover o contato inicial com o gênero poema, proporcionar aos alunos o

exercício de compreensão literária do texto, aproximar a situação sócio-política em que o autor viveu, e dessa forma trazer à compreensão dos mesmos o contexto social da época em que foi escrita as obras.

Todos os objetivos citados, foram devidamente alcançados e foi por meio das atividades e pesquisas feitas dentro e extra classe que os alunos construíram o conhecimento desejado, além de desenvolverem a habilidade crítica de não apenas ler os textos, mas de compreender e inferenciá-los. Com isso, justificamos claramente a necessidade da literatura nas aulas de E/LE. Tais propostas possibilitam ao indivíduo enquanto aluno, adquirir o conhecimento necessário da cultura e principalmente uma visão panorâmica da sociedade da época. Um ponto muito importante que foi observado durante a aplicação dessas propostas, foi o reconhecimento dos próprios alunos de que a cultura dos países que falam a língua estrangeira não é tão distante de nós, e a intenção é justamente esta, proporcionar uma aproximação do indivíduo à língua, e a consequência disso são alunos mais dispostos a aprender e a conhecer ainda mais, não apenas a língua em si, fala e escrita, mas todos os outros aspectos que nos torna nativos ao idioma, como: o compreender das práticas cotidianas, a associação de acontecimentos históricos em determinadas obras, o conhecimento mais aprofundado da cultura, entre outros.

4. SITUAÇÃO REAL DAS CLASSES DE E/LE

Ao analisarmos duas Escolas de Referência em Ensino Médio tivemos o real contato com a infeliz realidade da degradação da situação educacional que se encontra a grande maioria das escolas estaduais. A insegurança do professor quanto às poucas condições de trabalho das quais são submetidos, a precariedade de materiais que são disponibilizados a alunos e professores pela instituição de ensino.

“ O texto literário ainda é um gênero pouco utilizado por professores da língua espanhola no ensino médio, principalmente porque muitos desses profissionais não o consideram adequado para esse nível de ensino, devido às inadequadas crenças de que a linguagem que veicula é muito difícil ou de que a literatura em língua estrangeira só deve ser levada para o nível superior. Entendemos que isso ocorre, principalmente, pela confusão que muitos fazem ao pensar que a literatura só pode ser ensinada teoricamente, e não como uma mostra viva de língua que pode ser lida e explorada. ”

Silva e Aragão (2013) afirmam que um dos principais problemas do ensino de literatura é a dificuldade na compreensão dos textos. Mas um dos piores problemas encontrados que enfrentamos é com a falta de interesse do próprio aluno em conhecer um novo idioma. O fato é que muitos dos professores dedicam-se ao máximo em aplicar as aulas da maneira mais dinâmica possível, mas infelizmente, muitos dos alunos não têm o interesse pelo aprendizado, enquanto poucos buscam ansiosamente por conhecimento, e que infelizmente não dispõem do que é oferecido pelo estado. Porém, há um fator positivo, e que não podemos deixar de mencionar, é que a literatura, ensinada nas aulas de língua estrangeira, desperta nos alunos um interesse extraordinário pela língua, a curiosidades de conhecer mais da cultura, dos costumes, do passado e do presente momento, impulsiona os indivíduos para um melhor desenvolvimento em suas atividades enquanto alunos. E o melhor de tudo é que nesse momento, o professor, enquanto facilitador do aprendizado, tem um papel de extrema importância para o ensino de língua, utilizando a interdisciplinariedade, o professor tem o poder de fazer a relação entre diversos aspectos a partir de recortes de textos, poemas e grandes obras.

Assim como afirma Lima e Lago (2013):

“Como professores nas áreas de língua e literaturas estrangeiras, e pelas experiências vivenciadas em salas de aula como docentes, acreditamos que o texto literário é capaz de tornar o aluno mais crítico/reflexivo e totalmente capaz de produzir enunciados e estabelecer significados em diferentes contextos. O uso da literatura estimula a percepção do aluno enquanto ser humano e como cidadão, ao abordar temas mais próximos a sua realidade. Vale ressaltar também a riqueza de recursos explorados por um texto literário: a sonoridade, as diferentes figuras de linguagem, as várias construções de sentido possíveis através da língua de escrita, vocabulário, entre outros.”

Dando continuidade às exemplificações de possíveis propostas para a aplicação da literatura dentro das aulas de língua estrangeira. Serrani propõe em seu currículo interdisciplinar multicultural, a participação de textos e obras literárias como parte integrante e necessária para a composição das aulas de língua estrangeira.

Pensando em uma proposta de aula em que pudéssemos inserir a literatura espanhola e, conseqüentemente, abranger os aspectos culturais, sócio-históricos e formais da língua, criamos uma proposta de aula baseada no currículo indisciplinar de Serrani que se estabeleceu da seguinte maneira (As propostas estão em espanhol por se tratar de uma aula de língua espanhola):

Tema: ¿quién y cuándo?

1º momento -

Lectura:

Contenidos

- Introducir la temática abordada a través de la canción de Juanes "la historia de Juan";
- Reflexionar sobre las cuestiones de la vida, el pasado y las expectativas para el futuro.

Objetivos

- Sensibilización de los alumnos para la discusión de la temática y permitir la comprensión inicial;
- Discusión acerca del título de la canción;
- Presentar la canción buscando observar la temática y como los jóvenes de hoy buscan vivir la vida.

Procesos metodológicos

- Presentar la canción y observar la imagen social que trate a la realidad de los alumnos, y discutir las posibilidades de alcanzar los objetivos de vida de cada uno.

Recursos

- Rueda de discusión;
- Proyección de la canción.

Carga horária

- 1h

2º momento

Componente lengua discurso

Contenidos

- Texto: "La ajorca de oro", la lectura del texto y analizar la obra.

Objetivos

- Discutir sobre el texto y hacer una relación sobre el contexto social de la época, charlar acerca del romanticismo del autor y las características.

Processos metodológicos

- Hablar informaciones acerca de las características personales del autor del texto (Gustavo Adolfo Bécquer);
- Hablar sobre la biografía del autor y sus principales obras.

Recursos

- El texto "la ajorca de pro";
- Imágenes del autor.

Carga horaria

- 1h

3º momento -

Producción textual

Contenidos

- Llevar texto acerca de la biografía de G. A. Bécquer y traer otros escritores que son referencia en la literatura hispánica.

Objetivos

- Hacer con que en la práctica escrita puedan aplicar los contenidos abordados hasta ahora.

Procesos metodológicos

- Explicación del género biografía;
- Creación de un póster con imágenes y textos acerca de la biografía de los escritores que más les gustaron.

5. CONCLUSAO

Ensinar literatura não é um papel fácil, muito menos ensinar literatura nas aulas de língua estrangeira, mas o que vai diferenciar na quantidade de obstáculos encontrados é a determinação do professor em atuar, não apenas como professor, mas como facilitador e orientador. É necessário proporcionar aos alunos o processo de inferência, ou seja, ensiná-lo a analisar o texto e a descobrir o que não foi dito, mas que de alguma maneira está nas entrelinhas da obra, é preciso aproximar o aluno da cultura e da sociedade da língua estrangeira, para que essa realidade não seja vista como algo tão distante, mas que esteja ao seu redor e que de alguma maneira também faça parte da sua vida.

Aprender uma língua, é aprender arte, cultura, história, interpretação, vocabulário. É reconhecer que somos tão parecidos mesmo nas diferenças de costumes, de raças e de histórico. É preciso perceber a literatura como bem incompreensível e garantir esse direito a todos. A literatura vinculada ao ensino de língua estrangeira é tão essencial quanto o próprio ensino da forma, ela complementa a compreensão da língua e nos garante tal compreensão de maneira mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Aula. 15ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BUENO, M. Por qué enseñar literatura?. Abehache- ano 3 - nº 4- 1º semestre 2013, p. 53-72.

CALVINO, Ítalo. Porque ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, A. de [org.]. **O direito à literatura**. Recife: EDUFPE, 2012.

CÁRCAMO, S. Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores. abehache- ano 3 - nº 4 - 1º semestre 2013, P. 73-85.

CHARTIER, Roger. A leitura entre a falta e o excesso. A aventura do livro do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 2009. p. 76-114.

COLOMER, T. Andar entre libros. **La lectura literaria en la escuela**. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIMA, T. H., LAGO, N. A. A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira. Só letras, Goiás, n. 26, p. 267-280, jul/dez 2013.

MARCUSHI, L. J. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In. ORLANDI, E. (Org.) A Leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 2003, p. 87-104.

SCHLATTER, M. O ensino de literatura em língua estrangeira na escola: Uma proposta de letramento. Calidoscópio, Rio Grande do Sul, V. 7, n.1, p. 11-23, jan/abr de 2009.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: _____. **Discurso e cultura na aula de língua: Currículo – leitura – escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 15 – 24.

SILVA. G. M., ARAGÃO, C. O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./jun. 2013.

SOUZA JUNIOR, J. R. O funcionamento discursivo de textos literários como processo de interpelação de sujeitos aprendizes de espanhol. Abehache- ano 3 - nº 4 - 1º semestre 2013.

YUNES, E. Leituras, experiência e cidadania. In: _____. **A experiência da leitura**: São Paulo: Edições Loyola, 2003.

O SEGREDO PARA O FUNCIONAMENTO DO PROCESSO NO SERIADO TELEVISIVO 3%²¹

ANA BEATRIZ VASCONCELOS (UFC)

MARIA ADNA DA CRUZ SILVA(UFC)

GERMANA DA CRUZ PEREIRA(UFC)

GEORGIA DA CRUZ PEREIRA(UFC)

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa é examinar a manipulação do discurso na série de televisão brasileira 3%, de Pedro Aguilera (2016). Trata-se uma narrativa distópica ambientada num lugar não especificado do Brasil, onde a maior parte da população vive em estado de extrema miséria. Dessa maneira, para ter uma vida mais digna, ao completar 20 anos, os jovens passam por um processo seletivo para viver em um "novo mundo", num sistema ou modelo de hierarquização e premiação fundamentado nos méritos de cada indivíduo. O *Processo* é tão seletivo que apenas três por cento dos candidatos chega ao Maralto, ou seja, apenas aqueles que lograrem passar pelas provas propostas, vão viver no almejado mundo mais justo e cheio de benefícios, o Lado de Lá. Essa pesquisa é voltada, principalmente, para a análise do discurso manipulador dos líderes e participantes desse Sistema apresentados na primeira temporada do seriado televisivo. À vista disso, selecionamos as sequências narrativas, identificamos os elementos linguístico-discursivo e, também examinamos como se dá essa construção, tomando como base teórica para nossa análise os estudos sobre discurso, manipulação e ideologias de Van Dijk (2008), bem como sua metodologia para a análise das estruturas ideológicas do discurso, Patrick Charaudeau (2006) com as suas reflexões sobre o discurso das mídias e Pereira (2014) sobre a análise dos discursos imagético-verbais. Obtemos, desse modo, as possíveis complicações e conflitos, causados pelo uso da manipulação e descrevemos como essa se constrói no discurso analisado.

²¹ Trabalho desenvolvido no Discursiva – Grupo de Estudos em Narrativas Multimídias da Universidade Federal do Ceará.

Palavras-chave: Manipulação, Discurso, Narrativa Multimidiáticas.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es examinar la manipulación del discurso en la serie de televisión brasileña 3%, de Pedro Aguilera (2016). Se trata de una narrativa distópica ambientada en un lugar no especificado de Brasil, donde la mayor parte de la población vive en estado de extrema miseria. De esta manera, para tener una vida más digna, al cumplirse 20 años, los jóvenes pasan por un proceso selectivo para vivir en un "nuevo mundo", en un sistema o modelo de jerarquización y premiación fundamentado en los méritos de cada individuo. El proceso es tan selectivo que sólo un tres por ciento de los candidatos llega al Maralto, es decir, sólo aquellos que logren pasar por las pruebas propuestas, van a vivir en el deseado mundo más justo y lleno de beneficios, el Lado de Allí. Esta investigación se dirige principalmente al análisis del discurso manipulador de los líderes y participantes de ese sistema presentados en la primera temporada de la serie televisiva. A la vista de eso, seleccionamos las secuencias narrativas, identificamos los elementos lingüístico-discursivo y, también examinamos cómo se da esa construcción, tomando como base teórica para nuestro análisis los estudios sobre discurso, manipulación e ideologías de Van Dijk (2008), así como su metodología para el análisis de las estructuras ideológicas del discurso, Patrick Charaudeau (2006) con sus reflexiones sobre el discurso de los medios y Pereira (2014) sobre el análisis de los discursos imagético-verbales. Obtenemos, de ese modo, las posibles complicaciones y conflictos, causados por el uso de la manipulación y describimos cómo se construye en el discurso analizado.

Palabras-clave: Manipulación, Discurso, Narrativa Multimedias.

1. INTRODUÇÃO

A manipulação envolve não apenas o poder, mas especificamente abuso de poder, ou seja, dominação (VAN DIJK, 2008, p. 234).

Nos nossos dias, é visto que a manipulação está presente nos feitos mais simples do ser humano, desde os primeiros meses de um bebê, pois quando a criança deseja algo e sua vontade não é realizada, através do choro vem a demonstração de insatisfação e que é necessária outra ação dos pais para que ele cesse o choro. Dessa maneira, o bebê começa a entender que com o seu choro ele pode alcançar o que almeja, a partir daí, a

criança utiliza seus primeiros artifícios de manipulação.

Os pais podem manipular seus filhos por causa da sua posição de poder e autoridade na família, professores podem manipular seus alunos por causa da sua posição institucional ou profissional e por causa dos seus conhecimentos. O mesmo é verdade para políticos que manipulam seus eleitores, para jornalistas que manipulam os receptores do discurso da mídia ou para líderes religiosos que manipulam seus seguidores. (VAN DIJK, 2008, p. 236)

Ambientada em algum lugar não especificado no Brasil, num futuro pós-apocalíptico, apenas os merecedores vivem no Maralto e os não aprovados, fracos e sem méritos, vivem em extrema pobreza no Continente. Uma sociedade baseada totalmente em meritocracia, na qual cada um é criador do seu próprio mérito, que, segundo apresentado na trama, fundada há mais de 100 anos pelo chamado de *Casal Fundador*. Nesse contexto, aos 20 anos de idade, todos os jovens têm o direito de participar do Processo para viver numa sociedade mais justa, o Maralto.

O objetivo dessa pesquisa é analisar sob a perspectiva de manipulação a série de televisão brasileira *3%* - de Pedro Aguilera (2016) –, tomando como base os Estudos Críticos do Discurso, examinamos as sequências narrativas, os elementos linguístico-discursivos e como se deu essa construção com as propriedades de manipulação presentes nos discursos dos líderes e participantes do processo seletivo da série brasileira. Dessa maneira, averiguamos o discurso, cognição e sociedade em *Discurso e Poder* de van Dijk (2008) e as reflexões sobre o discurso das mídias e o discurso manipulador em *Discurso das Mídias* de Patrick Charaudeau (2006). Identificamos e analisamos a manipulação presente principalmente nos discursos dos personagens Ezequiel e Rafael. Obtivemos, dessa forma, dissidências e problemas, causados pela utilização da manipulação.

Obtendo como resultado a compreensão de como se constrói o discurso manipulador, através do imagético-verbal na série futurista *3%*.

2. A MANIPULAÇÃO

A série Original Netflix – *3%* – de Pedro Aguilera (2016), é um drama que acontece em um futuro pós-apocalíptico, em algum lugar não especificado no Brasil que apenas a elite vive no Maralto e os que vivem no Continente, local devastado e de imensa miséria, aos 20 anos, precisam passar por um processo seletivo para demonstrar serem merecedores de viver com os melhores no Maralto.

À vista disso, muitas das provas do Processo acontecem de maneira cruel e desumana. Mas, os participantes do Processo são capazes de tudo para viver com a elite do Maralto. Através da meritocracia, eles tentam provar que são merecedores para viver no Maralto e creem fielmente que aquilo que estão vivendo é uma forma humana de selecionar quem tem potencial para viver com os melhores do “lado de lá”, pois são vítimas de discursos manipuladores desde o Casal Fundador (VAN DIJK, 2008).

É notória a fidelidade dos participantes desde o primeiro episódio da série, intitulado *Cubos*. Inicialmente, é apresentado o Continente e a chegada dos participantes no ano 104 do Processo, no qual, o líder responsável por todo o Processo, Ezequiel, profere seu discurso, que analisamos adiante, sobre a oportunidade que aqueles jovens estão tendo. Após esse discurso, Ezequiel pede para que os participantes agradeçam a chance de estarem no Processo, repetindo uma espécie de mantra:

Ezequiel: - “Agradecemos a chance..”

Participantes: - Agradecemos a chance...

Ezequiel: - “...de uma vida melhor.”

Participantes: - ...de uma vida melhor.

Ezequiel: - “Muito obrigado.”

Participantes: - Muito obrigado.

A partir daí, é perceptível a crença dos participantes. Como abordado por Van Dijk (2008, p. 236), para compreender o discurso manipulador “torna-se necessário analisar o seu ambiente social, como os dominadores controlam as ações dos

dominados, mesmo que indiretamente, e isso se inicia na mente, ou seja, nas crenças dos envolvidos”. Dessa maneira, através da meritocracia da sociedade em 3%, aquele povo sempre está submisso aos grandes líderes, por causa de suas posições hierárquicas, enquanto uns vivem no Continente, perecendo de fome, sede e total miséria, os outros vivem em total luxo que chega a ser até mesmo inimaginável aos que vivem no Continente, apesar de terem teorias e imaginarem o Maralto, eles não tem contato algum com quem vive lá, nem ao menos lhes fora pregado sobre como é a sociedade do “lado de lá”, mas, é dito pelos líderes como as pessoas que vivem no Maralto são evoluídas, capazes e melhores.

A extrema diferença entre os dois lugares é exacerbada e notória à primeira vista, até mesmo nos trajes. Quando os jovens chegam às modernas instalações onde passarão pelo Processo, lhes são dadas novas roupas, muito diferentes das que vestem no Continente, que são normalmente trajes sujos, rasgados e velhos. Dessa maneira, denota-se uma forma de mostrarem que aqueles jovens já estão desfrutando um pouco da vida que eles poderão ter caso sejam aprovados no Processo e, também, através do discurso imagético-verbal desta cena, a troca de roupas deles apresenta que estão deixando o mundo de cinzas para trás, desse modo, os jovens acreditam que passarão por aquilo para provarem que merecem estar no “lado de lá” e são persuadidos a crer que terão de fazer o que for preciso porque é o que lhes interessa, mas na realidade estão apenas fazendo o que interessa aos dominadores, que no caso são os líderes do Processo (VAN DIJK, 2008).

2.1 A PERFEITA JUSTIÇA

Como dito anteriormente, os candidatos que participam da seleção e os outros sobreviventes do Continente não têm quase nenhum conhecimento do Maralto, essa questão fica ainda mais nítida quando no episódio três, intitulado *Corredor*, os participantes estão conversando acerca do “lado de lá”. Enquanto deitados, após ter conseguido passar pela prova do corredor, eles citam algumas teorias e opiniões

próprias sobre como deve ser a perfeita e justa sociedade do Maralto, compartilhando a teoria que cada um tem acerca do local, porém, sem nenhuma certeza absoluta.

Patrick Charaudeau afirma que “a informação é essencialmente uma questão de linguagem, e a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo” (2006, p.19).

Essa questão abordada por Charaudeau nos remete a como os líderes do Processo mostram apenas o que querem sobre o Maralto, manipulando os demais que vivem no Continente que não tem conhecimento sobre isso, dessa forma, não desenvolvendo um senso crítico acerca daquela sociedade ou uma opinião própria se realmente desejam viver naquele lugar, a única certeza que podem ter é a de não querer viver mais em um lugar miserável, triste, sem perspectiva alguma de vida, o Continente.

Os dominadores refletem para os dominados apenas um reflexo deformante e mostram, à sua maneira, um fragmento amplificado, simplificado, estereotipado do mundo (CHARAUDEAU, 2006). Desse modo, em quase todas as sequências narrativas dos personagens nos é exibido como eles são capazes de qualquer coisa para serem aprovados no Processo, ainda no primeiro episódio, *Cubos*, o personagem Rafael trapaceia na primeira prova, que consistia em montar oito cubos em um determinado tempo, antes que o tempo cessasse. Rafael rouba o cubo de outro participante, dessa maneira, completando seus oito cubos. Essa atitude, no senso comum, é errada e condenada, mas, mesmo assim Rafael diz que todos farão o que for preciso para passar, assim como ele fez, uma hora ou outra farão algo condenável, mas necessário se quiserem fazer parte do grupo seletor, os três por cento.

Rafael, um dos personagens principais da série, aborda uma temática importante: todo mundo fará o que for preciso para passar, inclusive trapacear. A partir daí, podemos refletir acerca da justiça dessa sociedade, ainda que os participantes vejam todas essas injustiças, como roubo, mortes, perturbações psicológicas e físicas, ainda creem na

igualdade e num mundo melhor? Ainda que claramente vejam com seus próprios olhos ou sintam na própria pele a desigualdade e situações desumanas, como por exemplo, em uma das provas, no capítulo intitulado *Corredor*, em que os participantes passam por um corredor e inalam um gás que os faz delirar e imaginar as piores culpas, medos e arrependimentos de seus inconscientes, ainda assim continuam acreditando na perfeita justiça da sociedade do Maralto, pois são enganados. Isso acontece porque são manipulados a acreditar que passam por tudo aquilo para comprovar que são realmente merecedores, quando na realidade estão se deixando enganar por acreditarem ser melhor viver no Maralto do que no Continente, sendo vítimas de uma manipulação (CHARAUDEAU, 2006).

Assim como Rafael, que não acredita no Processo, a *Causa* é um grupo rebelado contra este Processo e que acredita que não há justiça e igualdade no que lhes é pregado. Desde o primeiro episódio da série a *Causa* é abordada por Ezequiel como “uma minoria rejeitada que não são merecedores e por isso tem ideias populistas sobre uma hipócrita ideia de igualdade”. Mesmo após as perturbações psicológicas, atitudes antiéticas, homicídios e suicídios presentes no Processo, os dominados continuam agindo da forma que os dominadores ordenam, como abordado por Van Dijk (2008), a manipulação faz com que as pessoas ajam contra sua total consciência e interesses, dessa maneira, agindo de forma inconsciente e ignorante, assim como aconteceu com o personagem Marcos.

Marcos, que demonstrava liderança e equilíbrio nos primeiros capítulos, após algumas provas perturbadoras, no capítulo intitulado *Portão*, perde o controle ao ser imposto um limite de comida para cada um, e nessa situação, ele amedronta os participantes que ainda tem água e comida, e em seguida, acerta uma participante com uma barra de ferro, matando-a. Com total desequilíbrio, Marcos nos apresenta do que o ser humano é capaz em tais condições, pois estes jovens, desde o início das suas vidas, são vítimas da manipulação, porque foram ensinados a crer que o lado de lá é o melhor

que pode acontecer em suas vidas, independente do que precisam fazer para passar, então, dessa maneira, são capazes de qualquer coisa: desde deixar sua família para trás até homicídio e trapaça para ser aprovado. Sofrendo com abuso do poder da elite que vive no Maralto e através da manipulação, que viola as normas sociais, os personagens, ainda na mesma cena do capítulo *Portão*, espancam uns aos outros de maneira perturbada e doentia após estarem inseridos em diversas situações desumanas, nos apresentando resultados da manipulação sofrida (VAN DIJK, 2008).

2.2 A CRENÇA

É inegável a crença que a maioria das pessoas do Continente tem pelo Maralto, quase como uma religião e empregado como uma bênção aos que participam do Processo e, principalmente, como salvação para os que conseguem fazer parte dos três por cento. No início do primeiro capítulo, após os jovens participantes do Processo do ano 104, vê-se alguns jovens gritando: “*Com a fé do Casal Fundador! Com a entrega do Casal Fundador! Com a força do Casal Fundador! Amém!*”.

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Então, de acordo com Barcelos, a crença é, também, uma construção social e individual. Van Dijk também aborda a questão, afirmando que a ideologia é como um sistema de crenças, artifícios utilizados por dominadores. Pode-se perceber a partir do personagem Fernando, que as crianças são criadas no Continente com a crença culturalmente construída, com o amor e a devoção pelo Casal Fundador, se preparando e desenvolvendo até os 20 anos o melhor para fazer parte dos melhores que desfrutarão da vida justa no Maralto.

Essa crença torna-se mais forte quanto maior é o grau de ignorância do

dominado (CHARAUDEAU, 2006). Desse modo, a informação sobre o Processo ser o melhor para vida deles torna-se uma necessidade de vida, pois aquela é a única informação que eles têm, e dessa maneira que são manipulados, através de discursos que enfatizam apenas que o Maralto é uma sociedade justa, sempre ressaltando orações positivas no discurso acerca do “lado de lá” (VAN DIJK, 2008) e sendo privados e vivendo numa sociedade miserável, em péssimas condições de vida, fazer parte dos três por cento é a única saída que é imposta. O que Charaudeau (2006) também chama de hipótese fraca, quando alcança o maior número de receptores e o grau dessa informação - no caso, a crença de uma vida mais justa - torna-se mais forte quanto menos esclarecidos os receptores forem.

É através desses discursos manipuladores que os jovens acreditam na eficiência do Processo. Rafael, por exemplo, apesar de ser da **Causa**, imagina que o Maralto seja uma sociedade maravilhosa sim, ainda que acredite ser injusta, pois apenas três por cento são o grupo seletivo para viver lá, mas, não lhe é informado - e nem para ninguém do lado de cá - que na fase chamada de *Purificação* - última fase para ir viver na sociedade justa - ele terá que ser vacinado, tornando-se estéril. É comum o desejo do ser humano de constituir uma família desde os primórdios do mundo, e uma informação que impõe aos selecionados que serão esterilizados, perdendo a capacidade reprodutiva, diminui bastante a característica de “sociedade perfeita”. Desse modo, os líderes ocultam qualquer informação do Maralto, como explicitado por Van Dijk, a autoapresentação positiva é uma forma de manipulação para que seja enaltecido apenas os pontos favoráveis. Desse modo é como ocorre na série, por intermédio do discurso dos líderes do Maralto, que preconizam somente palavras que, através das sentenças semânticas, beneficiam o lado de lá.

3. RAFAEL

Na cena analisada a seguir, do episódio intitulado *Moedas*, os participantes do

Processo precisam eliminar algum candidato do grupo e terão trinta minutos para decidir isso. Todos os participantes possuem um registro, como uma identificação pessoal (RG, CPF), é um dispositivo dentro da pele por detrás da orelha. Inicialmente na série, quando Rafael conhece Joana, ela percebe que o registro de Rafael é falso. À vista disso, ela o manipula, dizendo que se ele a ajudar a não ser eliminada ao longo do Processo, ela não irá denunciar o falso registro. Conforme dito por Charaudeau (2006), para que ocorra a manipulação, é necessário que alguém tenha a intenção de fazer crer a outro alguém. Nesse sentido, Rafael e Joana são manipulados pelo Processo, pois acreditam e aceitam tudo que lhes for imposto, mas ao mesmo tempo, Joana e Rafael manipulam outros jogadores para que sejam aprovados na seleção e é essa cadeia que Charaudeau chama de “um manipulador manipulado”.

Quadro 1 - Sequência narrativa 1

Discurso imagético-verbal	
Identificação Temporada: Primeira Temporada – 2016 Episódio: 02/2016 Título do episódio: Moedas	
Dimensão Imagética	Dimensão Verbal
Cenário: Sala escura quadriculada, com linhas horizontais e verticais que se alternam nas cores vermelho e azul. Componentes do plano: -Plano fechado Sequência narrativa:	Fernando: Meu voto...vai na Joana. - Por quê? Fernando: Eu desprezo o Rafael. Rafael: Ah, obrigado. Fernando: Mas a Joana parece que não está nem aí. Todo mundo se esforçando, batalhando, dando o melhor de si. Olha como ela fica. <i>Joana está no canto da parede, quieta e aparentemente nenhum pouco</i>

- Narrativa linear Componentes sonoros: Ponto de vista: -Narrador observador/ -Câmera em ângulo normal/ -Câmera em contra-plongée nas falas de Rafael Personagens: Rafael, Fernando, Michele, Joana, Ágata, Marco, Lucas: roupas iguais, calças e blusas nas cores azul, vermelha e bege e sapatos de pano.	<i>preocupada com a situação.</i> Fernando: Desculpa, mas se você não acredita no Processo, não é merecedora. <i>Joana aponta para o registro que tem atrás da orelha com o indicador para relembrar o acordo com Rafael.</i> Rafael: Espera. Para variar, você está errado. A Joana <u>vale muito mais que muitos de vocês aqui juntos.</u> Marcos: Por que você está defendendo ela? Ágata: Vocês já se conheciam, é isso? Rafael: Não, não. Ágata: Vocês estão juntos. Rafael: Claro que não! <u>Eu estou defendendo o grupo</u>, não ela. Eu quero a Joana no nosso grupo na próxima prova. Simples. Marcos: Será que é só isso mesmo que você quer? Rafael: Tem uma coisa aqui que todo mundo está vendo, mas ninguém tem coragem de falar. Meu voto vai para o Fernando. <u>E nem é porque você fez a gente quase ser eliminado na última prova.</u> É por causa da...da <u>coisa</u> óbvia. Fernando: O que é? Rafael: Você está sentado nela, Fernando. Cara, você <u>não tem a menor condição</u> de passar pelo Processo nessa cadeira. Fernando: Cala a boca, Rafael. Michele: A gente acabou de ver uma cega do Lado de Lá. Rafael: Isso não é motivo para ele não passar. A gente viu um boneco. Além do que, ela pode ter ficado cega depois do Processo. Ou vocês realmente acham que um cego ia conseguir passar nessas provas. Vai que a próxima prova é física. Como fica o nosso grupo? Fernando, você vai ser eliminado. Desculpa falar isso, mas você vai ser eliminado uma hora ou outra. Fernando: Não.
--	--

--	--

Fonte: Pereira (2014)

A construção se dá pela forma que Rafael utiliza o léxico para manipular os outros participantes, dessa maneira, garantindo que Joana permaneça no Processo. Primeiro, ele compara Joana com os outros participantes, desenvolvendo uma teoria que ela vale **muito mais** a pena do que **muitos** deles juntos, desse modo, aplicando advérbios positivos para demonstrar o valor que Joana tem no grupo. Em seguida, ele diz convicto que **quer** Joana no grupo, utilizando o verbo “querer” de forma enfatizada para expressar sua vontade, ainda, justificando que está **defendendo o grupo**, aplicando o verbo **defender** para insinuar que está fazendo a melhor escolha, buscando beneficiar a aprovação de todos na equipe, implicando que aos demais participantes sejam manipulados a pensar que a permanência de Joana é do interesse deles também, pois pode ser que ela seja importante nas próximas provas. Segundo Van Dijk (2008), é apenas para o interesse dos manipuladores e seus associados. Então, na série, é perceptível que Rafael está interessado em seu benefício próprio e em Joana para que ela não o denuncie para o Processo.

Contudo, logo depois, Rafael utiliza o que Van Dijk (2008) denomina de estratégia global de autoapresentação positiva e outra-apresentação negativa. Rafael, nesta cena, diz em seu texto que vota pela eliminação de Fernando e que **todos estão vendo, mas ninguém tem coragem de falar**, e em seguida, usando o advérbio de negação **nem** para expor que não é pelo fato de **quase** eliminar todos na última prova, apresentando os pontos negativos de Fernando, culpando-o, ainda que justifique que não é por esse motivo que está votando nele, deixando implícito que se fossem eliminados a culpa seria de Fernando. Adiante, Rafael fundamenta seu voto, se referindo a causa como uma **coisa**, um substantivo feminino, se referindo à cadeira de rodas de Fernando, mais precisamente a sua deficiência física. Ainda que preconceituoso, ele se refere à

deficiência de Fernando como um ponto negativo e a ressalta, em seguida, afirmando que ele **não tem condição nenhuma de passar**, usando a palavra negativa **não** e o pronome indefinido **nenhuma** para enfatizar que Fernando não é apto para as próximas provas e não conseguirá de qualquer maneira ser aprovado no Processo, pois seu corpo não permitirá. Utilizando de macroestruturas semânticas para enfatizar a deficiência física de forma negativa para os outros participantes (VAN DIJK, 2008), posterior a isso, Rafael ainda questiona sobre a prova a seguir ser física, desfocando qualquer outra característica favorável a Fernando, desse modo, manipulando, através dessa construção de estratégias de interação geral, enfatizando os pontos que constroem uma autoapresentação negativa de Fernando. Em câmera contra-plongée, é focado nas falas de Rafael, nas quais além de estar enfatizando os pontos negativos de Fernando, ainda enfatiza suas expressões faciais e sua modulação de voz quando aborda “Ou vocês realmente acham que um cego ia **conseguir** passar nessas provas. Vai que a próxima prova é física. Como fica **o** nosso grupo?”. Utilizando o verbo conseguir para frisar que deficientes não alcançam ou não são aprovados nas provas, e em seguida questionando o grupo, usando o artigo masculino **o** para marcar o pronome possessivo **nosso**, demonstrando empatia ao grupo, como se estivesse preocupado com a equipe toda e por isso não quer Fernando no grupo. Na mesma cena, a câmera em ângulo de cima, apresenta todos os participantes, demonstrando por meio de suas expressões faciais estarem reflexivos e apreensivos para escolher quem será eliminado, após as explanações tomadas por Rafael, acerca das questões sobre Fernando não ser apto ao Processo como um todo.

4. EZEQUIEL

Ezequiel é o chefe do Processo, está em seu quinto ano de liderança e percebe que seu poder está ameaçado. Ele é um homem misterioso, intenso, de pouca paciência e em alguns momentos vive um conflito com extremos ideais. É o principal responsável por tudo que acontece com os jovens que participam do Processo. Todos os jovens

escutam o que Ezequiel diz com atenção e acreditam no que ele quer que acreditem.

Mais especificamente, a manipulação implica o exercício de uma forma de influência deslegitimada por meio do discurso: os manipuladores fazem outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra o interesse dos manipulados (VAN DIJK, 2008, p. 234).

Para enxergarmos Ezequiel como um manipulador temos que entender que uma das características da manipulação - por exemplo, em distinção à persuasão - é que ela envolve poder e dominação (VAN DIJK, 2008). E Ezequiel é uma bela representação de poder e dominação em todo o decorrer da série, pois ele organiza o Processo e, durante cinco anos, carrega consigo o título de líder. “Uma análise dessa dimensão do poder envolve uma explicação do tipo de controle que alguns atores ou grupos sociais exercem sobre outros (Clegg, 1975; Luke, 1989; van Dijk, 1989; Wartenberg, 1990)”.

Também assumimos que esse tipo de controle é, antes de tudo, um controle da mente, ou seja, das crenças dos receptores e, indiretamente, um controle das ações dos receptores baseado nessa manipulação de crenças (VAN DIJK, 2008, p. 236).

A sequência narrativa que analisamos a seguir passa-se no episódio intitulado *Cubos*, no qual os participantes acabaram de chegar às instalações do Processo. O discurso proferido por Ezequiel faz parte de um primeiro contato que esses jovens terão com o Maralto ou, como eles chamam, O Lado de Lá.

Quadro 2 - Sequência narrativa 2

Discurso imagético-verbal	
Identificação Temporada: 1ª Temporada - 2016 Episódio: 01/2016	

Título do episódio: Cubos	
Dimensão Imagética	Dimensão Verbal
Cenário: Instalações do processo. Componentes do plano: - Plano fechado Sequência narrativa: - Narrativa linear Componentes sonoros: Ponto de vista: - Narrador observador/ - Câmera em contra-plongée/ - Câmera em ângulo normal Personagens: Ezequiel: Terno cinza, camisa nas cores cinza e vermelha e sapato. Jovens: Roupas que variam nas cores vermelha, verde claro e azul marinho.	Ezequiel: - Três por cento. Apenas três por cento de vocês serão um seletor grupo de heróis a caminho do Maralto... Onde o casal fundador criou <u>o mais perfeito dos mundos, onde ninguém é injustiçado. Todos têm a mesma chance</u> e, depois, o lugar que merecem, o Maralto ou o Continente. Ou como vocês costumam falar, "o Lado de Lá" ou "o Lado de Cá". - <u>Esse processo garante que só os melhores desfrutem do Maralto.</u> Agora nem todos entendem isso. E vocês bem sabem que a inveja e o ressentimento têm feito surgir <u>grupos, que em nome de uma falsa e hipócrita igualdade</u>, e com ideias populistas, buscam destruir tudo o que conquistamos. Mas <u>não conseguiram e não conseguirão.</u> - Enfim, bem vindos a todos. <i>Os registros de identificação começam a emitir mensagens, na voz de Ezequiel, aos jovens.</i> - <u>Bem-vinda, Michele.</u> - <u>Espero que você dê o máximo de si, Joana.</u> - <u>Espero que confie no processo, Alex.</u> - <u>Porque esses anos todos de sacrifício, Fernando, podem ser recompensados aqui.</u> - Lembre-se, você é o criador do seu próprio mérito. Aconteça o que acontecer... você merece. <i>Cada jovem citado ouve com atenção, outros sorriem.</i>

Fonte: PEREIRA (2014)

Pode-se perceber como a construção se dá, pela ênfase feita por Ezequiel, para fazer com que os participantes do Processo acreditem que o Maralto é o melhor lugar para viver, no léxico **o mais perfeito dos mundos** ele enaltece o Maralto, reforçando, ele diz **onde ninguém é injustiçado** utilizando um tom de voz diferente, mais forte, quando pronuncia o pronome indefinido **ninguém**, juntamente com o adjetivo **injustiçado**, denota-se que é uma sociedade igualitária. Logo em seguida, novamente pode-se visualizar um léxico da mesma natureza que o anterior, **todos têm a mesma chance**, o pronome indefinido **todos** em consonância com **têm a mesma chance** demonstra o que Van Dijk (2008) chama de significados locais de ações positivas, pois fica evidenciado quando ele generaliza que **todos têm a mesma chance**, mais uma vez denotando um sentido equidoso. O que revela uma preconização do Maralto. Desse modo, Ezequiel, faz com que os jovens acreditem em um mundo sem defeitos, em uma sociedade mais justa.

Observemos que Ezequiel, quando fala que **esse processo garante que só os melhores desfrutem do Maralto**, com o tom de voz que utiliza, ele manipula os jovens a darem mais importância ao Processo, pois o Processo é o único meio que pode dar-lhes acesso ao tão sonhado Maralto. Em combinação com **grupos, que em nome de uma falsa e hipócrita igualdade** ele faz o uso da autoapresentação positiva/outro-apresentação negativa (VAN DIJK, 2008), evidenciando-se pela preconização que ele faz do Processo e quando ele enfatiza a negatividade, da igualdade pregada pelo outro grupo, com o uso dos adjetivos **falsa e hipócrita**. Fortalecendo, ele ainda diz **não conseguiram e não conseguirão**, utilizando o advérbio de negação **não** bem enfatizado, para garantir que os jovens compreendam que o lado mais forte, poderoso, é o Maralto.

O tom de voz utilizado por Ezequiel e como esse seu discurso é dito aos jovens,

é de extrema importância para a análise. **Bem-vinda, Michele** é dito com um tom de voz amigável e demonstrando conhecê-la, manipulando-a a acreditar que ele está realmente contente por ela estar ali, participando do Processo. Em seguida, temos **Espero que dê o máximo de si, Joana** aqui ele utiliza um tom de voz como de um pai/professor que conversa com seu filho/aluno e, mais especificamente, quando ele faz o uso do verbo **esperar** no presente e na primeira pessoa do singular, ele está manipulando Joana a dar o melhor de si no Processo. Na oração, **Espero que confie no processo, Alex**, Ezequiel utiliza o verbo **esperar**, da mesma forma como foi empregado na oração anterior, mas aqui, ele não espera de Alex a mesma coisa que espera de Joana, aqui ele está manipulando Alex a acreditar no Processo. **Porque esses anos todos de sacrifício, Fernando, podem ser recompensados aqui** quando, Ezequiel, profere: **Porque esses anos todos de sacrifício, Fernando** ele aproxima-se de Fernando, mostrando que conhece suas dores. E, manipula-o a acreditar que o melhor é estar do lado do Processo quando fala **podem ser recompensados aqui**, o uso do verbo **poder** juntamente com o verbo **recompensar**, nesse discurso, mostra o lado do Processo, realmente, como um lugar perfeito, que pode fazer Fernando esquecer tudo que já passou. O mais interessante é o contexto no qual essas mensagens estão inseridas, visto que cada jovem escutou algo direcionado apenas a si, cada mensagem foi individual, cada jovem foi afetado de uma maneira diferente.

Assim sendo, podemos observar como o discurso de Ezequiel pode afetar facilmente um jovem que vem de um mundo distópico como este que vivem. Ele faz com que os jovens acreditem em uma sociedade mais justa. Com as mensagens que soam nos aparelhos de identificação, ele faz com que cada jovem acredite que faz parte dos 3%. E esse seu discurso se repete durante toda a série, Ele sempre está determinado a fazer com que todos acreditem que são merecedores, que somente eles mesmos são responsáveis pelo que sucede em suas vidas, são os responsáveis por fazer ou não parte

dos 3%.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever e analisar a construção do discurso imagético-verbal que caracteriza a manipulação praticada pelos personagens Rafael e Ezequiel sob os demais personagens da série, através dos elementos linguístico-discursivos, identificamos como se deu a construção do discurso manipulador dos personagens da série futurista, como proposto nos objetivos desta investigação.

A composição do discurso manipulador acontece com cenas em plano fechado e câmera em ângulo normal e contra-plongée, dando close up, nos apresentando expressões faciais, olhar, gestos e figurino. Através de macroestruturas semânticas é dada a construção da manipulação na série. Reconhecemos os traços linguísticos, por meio do léxico, juntamente com a modulação de voz, utilizados pelos personagens, em diversas vezes construindo sequências narrativas de autoapresentação positiva/outro-apresentação negativa (VAN DIJK, 2008), evidenciando a manipulação presente nos discursos descritos e analisados, de Rafael e Ezequiel.

Sem perceber a manipulação que está sendo exercida sobre eles, os dominados, se deixam manipular pelos dominadores (VAN DIJK, 2008). Desse modo, passamos a enxergar, através das análises do imagético-verbal, os resultados da manipulação na vida dos manipulados, pois o discurso manipulador afeta diretamente a mente dos participantes, desencadeando a formação de crenças que os dominadores desejam que seja adquirida pelos dominados. E por consequência, de maneira inconsciente, acabam praticando ações hediondas, como roubo e assassinato.

Posto isso, confirmamos nossa consideração inicial de que a manipulação leva os manipulados a fazerem tudo o que for preciso para atingirem o que almejam, contudo, através do discurso manipulador é possível examinar como estes discursos

resultaram em muitos problemas e dissidências na trama, como homicídios, suicídios, perturbações psicológicas, trapanças, roubos, entre outras ações praticadas pelos personagens, tudo para comprovar o mérito próprio independente da circunstância, através da manipulação de líderes e dos próprios participantes do Processo Seletivo da série 3%, como examinado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

3%. **Direção:** César Charlone, Daina Gianecchini, Dani Libardi e Jotagá Crema.

Produção: César Charlone. **Roteiro:** Pedro Aguilera, Jotagá Crema, Cássio Koshikumo, Ivan Nakamura e Denis Nielsen. São Paulo: Netflix, 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9573/1/ARTIGO_CrençasAprendizagemLínguas.pdf>, Acesso em: 16 out. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** Judith Hoffnagel e Karina Falcone (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, G. da C. **As Representações do gênero feminino no seriado televisivo A Grande Família: uma análise crítica do discurso imagético-verbal.** Dissertação (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2014.

A GUERRA CIVIL ESPANHOLA PLASMADA NO FILME *LOS GIRASOLES CIEGOS*: UM TEMA DE DISCUSSÃO EM SALA DE AULA COM ALUNOS AVANÇADOS DE ESPANHOL E/LE

YLS RABELO CÂMARA (UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA)
YZY MARIA RABELO CÂMARA (UNIVERSIDAD JOHN F. KENNEDY – UK)

RESUMO:

O IV Colóquio do GEPPELE traz como tema *Caminhos para a consolidação da formação de professores e do ensino de espanhol no Brasil*. Entendemos que o professor reflexivo tem como prática a discussão consciente de assuntos históricos-culturais dos países hispanofalantes em sala de aula, especialmente com alunos avançados de Espanhol E/LE, que têm maior grau de letramento no idioma. A Guerra Civil Espanhola, ponto fulcral desse trabalho, foi um dos capítulos mais lamentáveis da história da Espanha. Mais de oitenta anos se passaram desde sua data de início e as recordações da guerra e do pós-guerra ainda são doridas no discurso dos que a sofreram de forma direta ou indireta como um evento que não deve ser esquecido pelo trauma e pela lição que deixou. Debates em torno dessa guerra, por exemplo, podem ser mediados tanto na escola quanto na universidade e/ou nos cursos livres por professores com seus alunos, de forma a propiciar uma aproximação desses com a língua, sua história e cultura sob outra perspectiva. Para exemplificar uma obra que retrate a Guerra Civil Espanhola com excelência, elegimos o filme *Los girasoles ciegos*, de José Luis Cuerda, baseado no livro homônimo de Alberto Méndez. Assim, nesse levantamento bibliográfico, apresentamos primeiramente um panorama das circunstâncias que envolveram a guerra civil na Espanha; em seguida, analisamos o reflexo das consequências dessa guerra no cinema e, mais especificamente, no filme *Los girasoles ciegos*. Para fundamentar nossas argumentações, baseamo-nos em teóricos das áreas tais como Moral-Martín (2012), Ramblado-Minero (2007) e Pelaz-López (2011). Concluímos que o professor de Espanhol E/LE necessita trabalhar com temas sócio-histórico-culturais que propiciem a discussão em sala de aula, especialmente entre alunos de nível avançado, em uma prática sedimentadora de conhecimentos de ordens várias, a fim de que os alunos mergulhem na história dos países hispanohablantes e assim possam aprender o idioma de forma mais abrangente e mais eficiente.

Palavras-chave: Guerra Civil Espanhola; *Los girasoles ciegos*; Cinema; Literatura.

SUMMARY:

The Fourth Colloquium of GEPPELE brings as a theme Pathways to the consolidation of teacher education and Spanish teaching in Brazil. We understand that the reflexive teacher has as his practice the conscious discussion of historical-cultural issues of the Spanish-speaking countries in the classroom, especially with advanced students of Spanish E / LE, who have a higher degree of literacy in the language. The Spanish Civil War, the focal point of this work, was one of the most regrettable chapters in Spanish history. More than eighty years have passed since its inception, and memories of war and postwar are still painful in the discourse of those who suffered directly or indirectly as an event not to be forgotten by the trauma and lesson left behind. Discussions around this war, for example, can be mediated both at school and at university and / or free courses by teachers with their students, in order to bring them closer to the language, its history and culture from another perspective. To exemplify a work that portrays the Spanish Civil War with excellence, we chose the film *Los girasoles ciegos*, by José Luis Cuerda, based on the book by the same name of Alberto Méndez. Thus, in this bibliographical survey, we firstly present an overview of the circumstances that involved the civil war in Spain; then we analyze the reflection of the consequences of this war in the cinema and, more specifically, in the film *The blind*

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

sunflowers. To substantiate our arguments, we base ourselves on theoreticians from areas such as Moral-Martín (2012), Ramblado-Minero (2007) and Pelaz-López (2011). We conclude that the teacher of Spanish E / LE needs to work with socio-historical-cultural themes that allow discussion in the classroom, especially among advanced level students, in a sedimentation praxis of several orders knowledge, so that students immerse themselves in the history of Spanish-speaking countries so that they can learn the language more comprehensively and more efficiently.

KEYWORDS: Spanish Civil War; *Los girasoles ciegos*; Cinema; Literature.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Espanha vem passando por inúmeras guerras e conflitos bélicos de maiores ou menores proporções desde que era apenas uma província romana, a *Hispania*, e esses enfrentamentos se estendem até os dias de hoje, com as contendidas separatistas no País Vasco e na Catalunha. Contudo, na Era Contemporânea, a Espanha ainda não havia vivido uma guerra fratricida tão devastadora como o foi a guerra civil, cujos reflexos ainda se podem sentir no inconsciente coletivo dos que sofreram suas consequências direta ou indiretamente.

Para que entendamos o porquê da guerra ter acontecido, faz-se necessário voltar um pouco na História. Conforme Karlsson (2012), o início do século XX foi particularmente difícil para os espanhóis: em 1898 perdia-se a última colônia espanhola e, com isso, o poderio do império colonial da Espanha sobre parte do mundo de então; fechava-se um ciclo e, inversamente proporcional a esta grande perda, a modernização do país deu-se a passos lentos, o que levou à instabilidade econômica e, por fim, a um golpe de estado que culminou na ditadura de Miguel Primo de Rivera, que durou quase sete anos. Cinco anos após a fundação da II República, em 1936, um novo golpe de estado liderado por Francisco Franco desencadeou a Guerra Civil Espanhola, que perdurou por quase três anos. Segundo palavras de Karlsson (*ibidem*, 4): “Una guerra civil es de cierta manera la peor guerra que hay, porque en ella existe una confusión donde la población de un país se mata entre sí en lugar de un enemigo exterior como suele ser en guerras”.

Para legitimar-se no poder, Franco adotou uma postura ditatorial, à luz de Stalin, Hitler, Salazar e Mussolini, ainda que sem uma ideologia marcante como o foram, por

exemplo, o Nazismo e o Fascismo, mas apoiando-se na Igreja e nos militares, em total oposição à democracia. Com o passar dos anos, Franco foi habilmente adaptando seu governo aos problemas internos e externos, na medida em que seguia à risca uma política econômica que objetivava o auto abastecimento. De acordo com Karlsson (2012), o resultado desta prática foi a estagnação da economia na década de 1950 e uma inflação que afogou o povo em dívidas, desemprego e fome. Além disso, proibiu-se que se falasse qualquer outra língua na Espanha que não fosse o castelhano. Esta medida severa quase aniquilou algumas línguas neolatinas como o galego, língua mãe do caudilho.

Com a proibição do emprego do galego, do catalão, do basco e das outras línguas minoritárias faladas nas comunidades autônomas, tentou-se amordaçar também as culturas ligadas a estes idiomas e Franco foi elevado à condição de protetor do nacionalismo postiço que se impunha à custa de sangue e de silêncio. Tinha-se a Igreja e a escola como os principais formadores de caráter dos espanhóis. Assim sendo, o ensino naquela época estava aliado à violência consentida dos docentes para com os discentes e a famosa frase *La letra con sangre entra* dá-nos uma ideia de quão sádicos poderiam vir a ser os professores, apoiados e respaldados pelos próprios pais dos alunos. Os livros didáticos enfatizavam o amor à pátria e os cadernos de brochura, por exemplo, traziam por trás da capa uma invariável ilustração: o rosto de Jesus Cristo, e na frente da contracapa, o retrato de Francisco Franco; na contracapa, o hino nacional. Tudo era pensado, medido e posto em prática para formar uma geração de alienados, tratados mentalmente pelo sistema para rechaçar tudo o que fosse minimamente contestador.

A guerra civil terminaria no dia 1º de abril de 1939. Para evitar o rescaldo de ânimos exaltados, motins, rebeliões e afins, o General Franco deu início a sua implacável campanha contra todos os que se opunham ao seu governo, os *rojos*. Com discursos inflamados e a subserviência de quem neles criam ou tinham que neles crer, iniciou-se uma nova **Caça às Bruxas** na Espanha. Os comunistas ou os que foram julgados como tal, mesmo que não o sendo, foram perseguidos, exilados, assassinados, enterrados clandestinamente e muitos deles esquecidos. Calcula-se que em 1940 o número de presos políticos era da ordem de 270.000, conforme De Grado (1999), e que o número de vítimas de guerra foi de 130.199 nacionalistas e 49.272 republicanos. Já

Martínez (2007 *apud* KARLSSON, 2012) afirma que entre mortos, desaparecidos e exilados, o número de vítimas chegou a 600.000. O número exato possivelmente nunca chegaremos a saber. Desgraçadamente, entre as vítimas confirmadas e por confirmar estavam muitos intelectuais e técnicos qualificados, o que fez com que esta perda fosse ainda maior.

2 METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico do tema em artigos, monografias, dissertações, teses, além de resumos estendidos e trabalhos completos publicados em anais de eventos e que tratam da Guerra Civil Espanhola, das obras que se remetem a ela e, em especial, do filme *Los girasoles ciegos*, baseado na obra homônima de Alberto Méndez. Após a leitura flutuante de obras de autores referenciais e com base nas informações coletadas, redigimos o presente trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Guerra Civil Espanhola no Cinema

Pouco a pouco, embora enfrentando resistência, os bastidores da História foram sendo desvendados e a verdade trazida a lume. Junto com a Literatura e outras artes, o cinema prestou-se a resgatar o que ocorrera valendo-se da ficção ou não, colocando-se de forma notadamente unilateral a fim de defender a mensagem veiculada de modo verossímil. Logo após a morte de Franco houve um hiato de quase vinte e cinco anos no cinema espanhol no diz respeito ao tema da guerra civil e seus desdobramentos. Tal *pacto del olvido*, como defendem Pelaz-López e Tomasoni (2011), procrastinou uma discussão séria sobre os resquícios e prejuízos advindos com a luta fratricida que manchou de sangue, dor, impotência, culpa e vergonha a História recente do país. Ainda conforme os autores supracitados, os espanhóis não são e nunca foram naturalmente

inclinados a apreciar filmes de guerra e quando a guerra em questão é a Guerra Civil Espanhola, muito menos.

Para que concebamos a profunda ferida que a temática guerra-ditadura ainda representava para os espanhóis no final do século XX, segundo Pelaz-López e Tomasoni (2011), entre 1990 e 1999, dos oitocentos filmes que foram rodados na Espanha, somente seis tinham como cenário este momento histórico. A mudança começou a acontecer em 1999, conforme De Grado (2010), com a primeira compilação geral sobre o alcance da repressão. Nesse novo contexto, buscou-se honrar a memória das vítimas e impedir que o esquecimento acobertasse os responsáveis por elas (PELAZ-LÓPEZ e TOMASONI, 2011).

A partir do ano 2000, com o *Movimiento por la Recuperación de la Memoria Histórica* e, com mais afinco, desde 2007, com a *Ley de la Memoria Historica*, vem havendo um crescente resgate das lembranças de tudo o que se refere à Guerra Civil Espanhola, lembranças essas que Franco e seus seguidores insistiram em embotar, ainda que não logrando total êxito. Quem está à frente destas iniciativas são pessoas que desconhecem o medo que sentiram as gerações anteriores às suas, que viveram sob as rédeas do *Generalísimo*. No mais das vezes, os novos **subversivos** são descendentes de republicanos, amordaçados pelo regime franquista e que hoje investigam documentos e registram relatos dos que sobreviveram àqueles tempos, em versões distintas daquelas que os nacionalistas veiculavam.

A necessidade de se ressignificar o passado e não apenas esquecê-lo está cristalizada no prólogo escrito por Carlos Piera para o livro *Los girasoles ciegos*: “superar exige asumir, no pasar página o echar en el olvido”. (MÉNDEZ, 2004, p. 11). Essa necessidade não é singular, mas coletiva; não é somente da Literatura, mas das artes de uma maneira geral. Está focada no presente, ainda que se refira ao passado. Assim sendo, “[...] la narrativa reciente de la guerra civil ha demostrado un interés marcadamente literario, generador de una serie de recursos y estrategias orientadas a la recuperación del pasado desde una perspectiva arraigada en el presente”. (POTOK, 2012, p. 3).

Obviamente, no percurso histórico que se iniciou com a guerra civil, seguida pelo estabelecimento da democracia a partir de 1975, na qual já não há mais rechaço às memórias da ditadura nem às lembranças dos momentos anteriores e imediatamente posteriores a ela, o grau de parcialidade foi aumentando na exata medida em que se afrouxavam os laços do medo. Conforme Ramblado-Minero (2007), em plena ditadura franquista, as primeiras obras não mencionavam diretamente a *causa no dicha*, mas a expressavam subjetivamente por meio de linguagem alegórica, uma vez que as pessoas tentavam se adaptar à nova realidade que se estava impondo à custa de sangue.

Com o Franquismo agonizante, os escritores, roteiristas, compositores e dramaturgos se dedicaram cada vez mais a reproduzir os horrores do passado no presente em suas obras, ainda que sem serem muito diretos em suas denúncias. Nas décadas de 1970 e 1980, a produção cultural centrou-se basicamente nas consequências da transição da opressão à democracia; somente a partir da década de 1990 é que começa a haver o interesse sincero pelo resgate da memória daqueles tempos idos. Podemos ver o reflexo desta trajetória nos filmes que seguem, segundo Moral-Martín (2012) e Pelaz-López e Tomasoni (2011): *Las largas vacaciones del 36* (1976), *Las bicicletas son para el verano* (1983), *La vaquilla* (1985), *Libertarias* (1996), *La hora de los valientes* (1998), *La lengua de las mariposas* (1999), *Silencio roto* (2001), *La luz prodigiosa* (2002), *Una pasión singular* (2002), *El viaje de Carol* (2002), *El lápiz del carpintero* (2003), *Soldados de Salamina* (2003), *María querida* (2004), *Triple agente* (2004), *Juegos de mujer* (2004), *Para que no me olvides* (2005), *El laberinto del fauno* (2006), *Las trece rosas* (2007), *La buena nova* (2008), *La mujer del anarquista* (2008), *Los girasoles ciegos* (2008), *Estrellas que alcanzar* (2010), *Pájaros de papel* (2010), *Balada triste de trompeta* (2010), *Pan negro* (2010), *Caracremada* (2010), *Inspansí* (2010) e *Encontrarás dragones* (2010).

Coincidentemente, esses filmes tratam mais das consequências da guerra do que dos quase três anos que ela durou e são narrados sob o ponto de vista dos perdedores. Além disso, se atentarmos para as datas de seus lançamentos, comprovaremos que a grande maioria deles foi levada às telas de cinema depois que o *Movimiento por la Recuperación de la Memoria Histórica* foi iniciado. Nenhum teve a pretensão de substituir o passado, mas de recontá-lo sob o prisma dos que foram perseguidos e que

tiveram seu discurso negado enquanto duraram a guerra e a repressão. Percebemos que a Galiza é o cenário de grande parte deles e esse dado não é em vão: além da guerra de trincheiras especialmente potente que os galegos adotaram, o *Generalísimo* era de Ferrol e as ruas molhadas das terras galegas escondiam segredos e *rojos* cujas existências somente agora foram trazidas à luz.

Ainda que haja muitas mais obras, mais ou menos focadas no tema em questão, neste trabalho nos restringiremos a analisar *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez, publicado em 2004 e levado *a la pantalla*, com sucesso, quatro anos depois.

3.2 O Reflexo da Guerra Civil Espanhola em *Los girasoles ciegos*

O filme *Los girasoles ciegos* é baseado no livro homônimo de Alberto Méndez, o único que escreveu e aos sessenta e três anos, morrendo onze meses depois de vê-lo publicado, segundo Cárcamo (2011). O livro compõe-se de quatro relatos que narram a desilusão e as perdas que a guerra civil trouxe; destes quatro somente dois foram utilizados no filme: o segundo e o último (SERBER, 2011).

Trata-se da história de Ricardo (Javier Cámara), professor secundarista de Literatura, escritor, comunista e maçom, que vive escondido dentro de um armário embutido no quarto de casal do apartamento que divide em Ourense (divisa entre a Galiza e Portugal) com Elena (Maribel Verdú) e seus dois filhos: a adolescente Elenita (Irene Escolar) e o pequeno Lorenzo (Roger Princep), de sete anos. O cenário ambienta-se em 1940, quando as perseguições aos **subversivos** estava ganhando proporção e força.

Ricardo é um homem triste, atormentado pela necessidade de expor suas ideias e impossibilitado pelo medo de fazê-lo. Encurralado em seu próprio mundo, incapaz de enfrentar seus opositores, Ricardo escreve. Elena é uma esposa companheira e uma mãe dedicada. Como mulher, carece da atenção de seu marido, que pouco a pouco, devido à pressão em que vive, vai-se tornando assexuado. Elenita, grávida de seu amante Elalio, um jovem poeta comunista, empreende fuga com ele para evitar morrerem os três, perseguidos como estavam pela polícia e, tentando alcançar Lisboa, dá a luz seu filho

em plena rota de fuga, dentro de um bosque, e morre em seguida. Lorenzo é um menino inteligente e sensível à situação de seu pai; cúmplice, encarrega-se de escondê-lo junto com a mãe para que a vizinhança não se aperceba de que Elena tem um homem dentro de casa. Ricardo havia sido dado como desaparecido político em 1936 e sua família mentia, afirmando que havia sido abatido pelos *rojos*.

Lorenzo frequenta uma escola católica e chama a atenção de Irmão Salvador, um jovem diácono que havia sido enviado àquele colégio porque estava confuso quanto a concluir seus estudos no seminário e seguir a carreira eclesiástica. Havia participado da guerra civil e ainda estava transtornado com tudo o que vira e fizera como soldado. Irmão Salvador encanta-se com Elena, que todos os dias vai deixar e buscar Lorenzo no colégio e, ao saber que ela é **viúva e que só tem a Lorenzo como filho**, se obceca com a ideia de querer ajudá-la: persegue-a, aparece em seu apartamento sem avisar e com a desculpa de que quer fazer de Lorenzo um bom cristão e lhe conseguir uma bolsa de estudos, oferece a Elena ajuda financeira, cobra-lhe explicações e demonstra seu ciúme e sua possessividade.

Elena, bela, jovem e carente, não expõe o tema a Ricardo porque quiçá não o considera grave. A bem da verdade, gosta da ideia de que Irmão Salvador a deseje. Contudo, ainda que se sinta lisonjeada com as atenções do diácono para com ela, não lhe alimenta esperanças, rechaça seus avanços e ignora suas reiteradas insinuações. Ferido em seu orgulho, despeitado com a frieza de Elena e usando de sua influência entre antigos colegas de farda, o diácono procura saber quem fora Ricardo e o que lhe é revelado o assombra. Muito mais do que saber que Lorenzo mentia (de que tinha uma irmã quando afirmava ser filho único), o que o impactou foi descobrir que nem o garoto nem sua irmã haviam sido batizados e que seus pais não haviam se casado perante o altar. Em vez de ver nestes detalhes tão de foro íntimo da família a aquiescência de Elena, passa a considerá-la uma mártir e, a partir de então, não poupa esforços para acercar-se a ela, ainda que ela o refute. Em sua mentalidade limitada, uma mulher respeitável não seria capaz de tais atitudes desatentas para com os cânones católicos. A situação vai-se complicando à medida em que Elena rechaça completamente a proximidade com este homem luxurioso, retira o filho do colégio e constata que Ricardo está cada vez mais distante e depressivo. Parece intuir que algo está para acontecer.

Na cena mais chocante do filme, seu epílogo, Salvador desiste do sacerdócio, transtornado por seu crescente desejo por Elena, consciente de que jamais poderia ser um eclesiástico autêntico. Vestido do soldado que fora outrora, livre das ataduras de sua batina, segundo Serber (2011), vai até o apartamento de sua amada pela última vez. Pelo chão há muitos livros empilhados porque a família planeja mudar-se rapidamente e precisa de dinheiro para isso. Os livros proibidos de Ricardo seriam vendidos por Elena a um contato deles mas, prestes a sair de casa para fazê-lo, a campainha toca e ela vai atendê-la, sem saber que isso traria também o fim de um ciclo.

Sem preâmbulos, Salvador tenta violentá-la e Ricardo, do outro lado da parede do quarto onde o estupro está na iminência de acontecer, investe contra o jovem para defender sua esposa. O ex-diácono, surpreso, pergunta quem é aquele homem a Lorenzo, que tinha acabado de adentrar o quarto ao ouvir os gritos da mãe, e o menino responde-lhe que é seu pai. Descontrolado, Salvador deixa o apartamento rapidamente, abrindo as janelas e alertando a vizinhança para que se chame a polícia porque há um comunista ali. Ricardo, para poupar o que restou de sua família e de sua dignidade, acena um adeus sentido e melancólico à sua amada e a seu filho, que estão de frente para ele, alguns passos mais adiante, no corredor, e corre de volta para o quarto. Pegando impulso na corrida, atira-se pela janela e encontra-se com a morte que há tempos o rondava. A frieza suicida de Ricardo se contrapõe ao grito animalesco de Elena e encontra eco na inocência de Lorenzo que, sem entender que a defenestração de seu pai resultou em sua morte, pergunta a razão pela qual sua mãe chora (*¿Qué pasa, mamá?*).

Na trama, a guerra havia acabado recentemente, mas com a perseguição aos comunistas e opositores do regime ditatorial implantado por Franco, todas as personagens se vêm atingidas pela nódoa de intolerância advinda com o novo sistema. São todos **girassóis cegos**, buscando a luz onde ela não existe; errantes e errados nas visões uns dos outros. Palomares (2012, p. 141) ratifica o que expomos quando afirma que, “La ceguera de los girasoles simboliza, por ende, la tragedia de la desorientación”. Aprofundando a temática da cegueira na Literatura, quem menciona o termo *girasoles ciegos* na obra literária sobre a qual o filme versa é Irmão Salvador, quando diz ao reitor do seminário: “Reverendo padre, estoy desorientado como los girasoles ciegos [...] Seré

uno más en el rebaño, porque en el futuro viviré como uno más entre los girasoles ciegos” (Méndez, 2004, p.105, 155). No filme, quem o menciona, logo nos minutos iniciais da projeção, é o próprio reitor. A cegueira, neste contexto, remete-nos a cegos gregos e judaico-cristãos importantes como o vate Homero, o rei Édipo, os cegos a quem Jesus curou e Sansão. Como defendem Rovetta e Delbene (2011, p. 8), “Perdiéndola o recuperándola, la ceguera es un puente que une a los hombres con los dioses. Hay una ceguera voluntaria y torpe, que tiene que ver con el no poder asumir la responsabilidad de los hechos”. Cegas, nossas personagens não podem ser culpadas por seus erros. Para Méndez:

La propiedad de esta planta de tener movimiento giratorio para seguir la evolución del sol, simboliza la actitud del amante, del alma, que vuelve continuamente su mirada y su pensamiento hacia el ser amado, y la perfección que siempre tiende hacia una presencia contemplativa y unitiva. La flor que siempre gira hacia el Sol, como alrededor del amante perdido, simboliza la incapacidad de sobreponerse a su pasión... (2004, p. 556).

Há uma desilusão generalizada na trama; o pessimismo faz parte da rotina das personagens. Para elas não há nem haverá futuro, somente o passado que já não mais lançará sua luz sobre o presente. A derrota coletiva é sentida em cada diálogo, em cada gesto e não somente na família de Ricardo, mas com o próprio Irmão Salvador também. Todos são perdedores, todos foram derrotados. Não houve ganhadores nessa guerra porque uma guerra oferece tanto ou mais perdas do que ganhos.

O roteiro do filme, escrito por Rafael Azcona e José Luiz Cuerda à luz do enredo traçado por Alberto Méndez, é bastante crítico quanto ao papel da Igreja tanto na guerra como no período pós-guerra. Nota-se que nem o autor da obra escrita nem os roteiristas do filme simpatizam com o que é católico e isso reflete-se na forma como Elena e Lorenzo têm que fingir um respeito que absolutamente carecem pelos padres do colégio que Lorenzo frequenta, por exemplo. O fato de mãe e filho cantarem *Cara al sol*, o hino da falange, durante o içamento diário da bandeira no pátio escolar, junto com outras mães e alunos, nada significa para eles do que uma estratégia para passarem despercebidos. Todas as personagens eclesiásticas mostradas por Cuerda no filme são caricatas, insensíveis e manipuladoras; coniventes com o desmando do caudilho, para

não perderem o poder, excedem-se em subserviência. Esta antipatia pela Igreja por parte de Cuerda e Méndez é sugerida por Pelaz-López e Tomasoni:

La película no ahorra detalles para mostrar la hipocresía y la doble moral de esta Iglesia de los vencedores, omnipotente y soberbia, a cuyo cuidado, por si fuera poco los perdedores deben confiar la educación de sus hijos. Las secuencias en las que se ve a los curas haciendo cantar a los niños el Cara al sol, son suficientemente expresivas (2011, p. 14).

O Irmão Salvador, cujo nome remete-nos à visão messiânica de alguma forma, acabou não salvando ninguém mas condenando a si mesmo e ao companheiro de sua amada: este à morte; ele, a uma vida imersa em nebulosidades. O diácono é mostrado como um acoissador, um homem que não sabe controlar seus instintos como se espera de um pré-sacerdote asceta da época de Franco. Contrariamente ao que poderíamos imaginar, o jovem não se arrepende de haver levado uma pessoa ao suicídio; acredita que Ricardo se matou deliberadamente para fazê-lo sentir-se responsável por sua morte. De igual maneira, não se reconhece como assediador de Elena; para ele, ela, como filha de Eva, insinuava-se ao mostrar-se frágil, necessitada de sua proteção e de sua virilidade.

Não podemos afirmar que essa falta de percepção, esta cegueira espiritual para com os próprios erros, seja do Salvador homem ou do Salvador religioso. O fato é que essa falha em seu caráter resultou ser assassina e que o desenrolar dos acontecimentos desenvolve no público uma crescente antipatia por ele. Seu acosso para com Elena, fio condutor do enredo, tem um ponto interessante: por ser militar e eclesiástico, Salvador tem também o dobro de poder sobre uma **viúva** atraente e sem muitos recursos financeiros, que ainda por cima é a mãe do melhor de seus alunos. Ainda que somente use de violência física na cena final, o ex-diácono já a violentava desde a primeira vez que a vira, quando passou a persegui-la, podendo-lhe o direito de negar-se a querê-lo. Sem a assertividade necessária em situações como essa, Elena não o repele a tempo e a tragédia anunciada se arma.

Serber (2011) afirma que a obra em questão joga com dicotomias: clareza *versus* escuridão, palavra *versus* silêncio e a incompatibilidade do uso concomitante da

máquina de costura de Elena com a máquina de datilografia de Ricardo durante o dia (o que faria os vizinhos suporem que havia mais gente no apartamento do que somente mãe e filho). Azcona e Cuerda foram sensíveis ao adaptarem estas dicotomias para seu roteiro. Assim, as cores predominantes no filme são o preto, o cinza e o marrom nas vestimentas, paredes e objetos que rodeiam as personagens; cores pesadas em um jogo de luz que reflete a densidade da trama. As janelas sempre fechadas do apartamento da família emprestam-lhe um ar deprimente, como depressivo está Ricardo, que é o único que veste roupas claras, contrastando com tudo e com todos ao seu redor.

O silêncio cúmplice entre Ricardo e Elena rivaliza com a verborragia e o olhar lascivo de Irmão Salvador quando está perto dela, tentando de todas as formas conquistar uma intimidade que ela não lhe autoriza. As ruas labirínticas, úmidas e medievais de Ourense assistem passivas à perseguição de Elena pelo futuro sacerdote, que tal como o conto de Chapeuzinho Vermelho que Lorenzo encena para seus coleguinhas de classe em casa uma tarde, foge do Lobo Mau, mas que afinal não será salva pelo Caçador representado por Ricardo. Neste conto de fadas às avessas, o Lobo Mau devorará o Caçador sem maiores contemplações.

Pouco a pouco e com base no que afirma Serber (2011), a escuridão e o silêncio invadem tudo: Ricardo vai se tornando cada vez mais atormentado pela sua negada liberdade de expressão, por existir sem viver, por estar confinado há anos em um armário na parede de seu próprio quarto e, sendo fagocitado por ele, obrigado a traduzir textos em alemão para um franquista que simpatiza com os nazistas. O antigo professor de Literatura vai se cansando de não deixar rastros, de ser transparente quando tem tanto conteúdo; um fantasma no corpo de um homem que se nega a morrer. Seus diálogos vão se encurtando, sua libido desaparece, não consegue discernir a tempo que estava sendo caçado pelo homem que desejava sua companheira, não satisfaz as expectativas do filho nem é capaz de impedir que sua filha fuja de casa e que ela, o genro e o neto morram na mata, perdidos, tentando alcançar Portugal para daí rumarem para os Estados Unidos. Quando Salvador o flagra, todas as suas esperanças se desvanecem. Nosso protagonista entende que sua luta foi inglória e decide pôr um fim digno a seu calvário para não pôr mais em risco os dois únicos membros que restariam de sua família e que haviam sido seus aliados em todos aqueles anos de reclusão, impotência e caos.

Segundo a interpretação de Serber (2011), Méndez, Azcona e Cuerda utilizam-se bastante da poesia de objetos inanimados como fechaduras, cadeados, chaves, janelas e cortinas para remeter à opressão gerada por e no governo franquista, e dos espelhos, que formam um elemento narrativo onipresente na trama, testemunhas silentes da decadência das relações intra e interpessoais das personagens. Como defende Ramos (2011), os espelhos estão presentes em pelo menos três momentos cruciais do filme, quando refletem a potência ou a impotência no triângulo amoroso que acabaria em morte:

- 1) Elena sabe que o Irmão Salvador a deseja. Incapaz de reacender a libido de seu companheiro, sente-se lisonjeada com as investidas em absoluto sutis do diácono e um dia, antes de deixar Lorenzo no colégio, ao passar pelo armário da cozinha, mira-se no espelho que os vidros formam. Quer estar segura de que está bela e atraente para o seu admirador.
- 2) Ao saber do assassinato de Eulalio e de seu neto Rafael, Ricardo pressupõe que sua filha também estará morta, já que não estava com eles no momento em que foram abatidos pela milícia franquista. Neste momento de profundo pesar, esconde-se no banheiro e leva as mãos ao espelho do armário à sua frente para tapar sua imagem. Não quer se ver. Tem vergonha de si mesmo. É o responsável pelas desgraças de sua família.
- 3) Ao final do filme, decidido a abandonar o seminário, Salvador aparece vestido com seu uniforme militar, mirando-se no espelho. Assim sente-se mais viril, mais empoderado. A batina, ao parecer um vestido, empresta-lhe um ar menos masculino. O uniforme de soldado não: dota-lhe de um ar de superioridade. É assim, vestido como na época em que serviu a Franco nas trincheiras, que ele chega ao apartamento da família, tenta agredir Elena sexualmente, é impedido por Ricardo e, enfurecido, denuncia sua presença aos vizinhos, provocando o suicídio deste.

Obras literárias e cinematográficas que retratam a Guerra Civil Espanhola há muitas. No entanto, nem todas expõem, com poesia e, ao mesmo tempo, visceralidade, o que supostamente ou de fato aconteceu nos bastidores da dor por ela deixada, tal como o podemos comprovar em *Los girasoles ciegos*, que retrata o desencanto dos espanhóis no

período pós-guerra, em plena ditadura franquista, em uma Espanha agrária e atrasada em muitos aspectos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse trabalho constatamos o quanto a Guerra Civil Espanhola influenciou o único livro que Alberto Méndez nos legou, um esquerdistas que publicou sua obra-prima onze meses antes de falecer vitimado por um câncer.

Assim como serviu de inspiração para Méndez, a guerra civil influenciou e continua influenciando outros escritores e roteiristas, especialmente depois que mudou-se o discurso quanto à preservação da memória na Espanha. Logo após o término da guerra e durante os trinta e seis anos que durou a ditadura franquista, houve a necessidade de se calar as lembranças amargas que os republicanos tinham de um episódio sangrento e que ceifara a vida de muitos de seus companheiros de luta. Somente com as novas gerações, não tão marcadas diretamente por um desastre social como o é uma guerra civil seguida de um golpe de estado que implanta uma longa e cruenta ditadura, passou-se a querer saber o que realmente houve, tal como foi, sem subterfúgios nem falsas verdades. Passou-se a dar voz aos que tiveram seu discurso negado, seus parentes subtraídos e sua história tergiversada malgrado seu. Debater sobre aquele tempo cruel tornou-se mister.

Neste sentido, *Los girasoles ciegos* cumpre seu papel: representa um instrumento a mais na luta pela recuperação e conservação da memória espanhola no que tange à sua História recente, que nos remete à guerra civil e ao Franquismo. Passados oitenta anos, muito já foi elucidado, perdoado, esquecido e resolvido quando o tema em questão é a guerra civil, mas muito falta ainda por elucidar, perdoar, esquecer e resolver. Passados oitenta anos, a ferida ainda sangra.

Pelas razões acima elencadas, reiteramos a importância de se discutir sobre esse evento histórico em sala de aula utilizando-se a Literatura e o cinema para isso ou ambos, como é o caso de *Los girasoles ciegos* - se possível for, com alunos com maior grau de letramento na língua espanhola, tanto para que os mesmos apreendam melhor o

conteúdo apresentado como para que sejam competentes o suficiente para participarem com maior desenvoltura dos debates propostos.

REFERÊNCIAS

Cárcamo, Silvia. Reivindicación y cuestionamiento del héroe en la literatura española actual. In Macciuci, Raquel (org.). *Literatura, arte, cine, otros medios: diálogos, cruces y convergencias*. La Plata: FAHCE-UNLP, p. 1-10, 2011.

De Grado, Mercedes. Represión de género franquista en Las Trece Rosas, de Emilio Martínez-Lázaro. “¿Lugar de memoria” o banalización de la lucha política de las mujeres republicanas? *Revista Creatividad y Sociedad*, n. 15, p. 1-29, 2010.

Karlsson, Fredrik. *La ceguera de la derrota y la visión de la nada. La perspectiva del futuro en tiempos de represión vista a través de Nada y Los girasoles ciegos*. Disertação de mestrado, LUP Student Papers, Lund: Lunds Universitet, 2013.

Moral-Martín, Francisco Javier. Los perdedores de la guerra civil en el reciente cine biográfico español: de la historia a la memoria. *Zer*, v. 1, n. 32, p. 170-186, 2012.

Méndez, Alberto. *Los girasoles ciegos*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004.

Palomares, José. Literatura y poder: una interpretación en clave simbólica de *Los girasoles ciegos*. *Impossibilia*, 3, p. 136-149, 2012.

Pelaz-López, José Vidal; Tomasoni, Matteo. Cine y guerra civil. El conflicto que no termina. *Diacronie – Studi di Storia Contemporanea*, v. 3, n. 7, p. 1-29, 2011.

Potok, Magda. “Estrategias literarias para la recuperación de la memoria histórica. La narrativa actual frente a la Guerra Civil”. *Études Romanes de Brno*, v. 33, n. 2, p. 9-20, 2012.

Ramblado-Minero, María de la Cinta. ¿Compromiso, oportunismo o manipulación? En el mundo de la cultura y los movimientos por la memoria. *Hispania Nova - Revista de Historia Contemporanea*, n. 7, p. 1-25, 2007.

Ramos, María Laura. Mirada, reflejo y ocultamiento en *Los girasoles ciegos*. In Macciuci, Raquel (org.). *Narrativa, teatro, cine, otros medios: diálogos transartísticos, cruces y convergencias*. La Plata: FAHCE-UNLP, p. 1-9, 2011.

Rovetta, Nélida; Delbene, Cecilia. Entre el recuerdo y el duelo: la función de la literatura en la obra de Alberto Méndez, *Los girasoles ciegos*. In Macciuci, Raquel (org.). *Representaciones del pasado reciente: II República, Guerra Civil, exilio, posguerra*. La Plata: FAHCE-UNLP, p. 1-10, 2011.

Serber, Daniela Cecília. Al otro lado del espejo y lo que Lorenzo encontró allí: sobre la palabra y el silencio en *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez y de Cuerda-Azcona. In Macciuci, Raquel (org.). *Literatura, arte, cine, otros medios: diálogos, cruces y convergencias*. La Plata: FAHCE-UNLP, p. 1-11, 2011.

LAS ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ISIS DAYLANE DA SILVA NUNES (UFRN)
MAYARA ALINE GRILO (UFRN)
RENY GOMES MALDONADO (UFRN)

RESUMEN: Las actividades de traducción siempre hicieron parte de las metodologías utilizadas para la enseñanza de una lengua extranjera (LE). El Método Gramática y traducción fue uno de los primeros métodos utilizados para el aprendizaje de otro idioma, muchas personas lo consideran un proceso antiguo y sin mucha eficiencia, sin embargo, aún es bastante utilizado hasta hoy en las clases de lengua extranjera. Este trabajo, que analiza algunas actividades de traducción desarrolladas en dos escuelas de la Rede Pública de Enseñanza del Rio Grande do Norte (RN), tiene por objetivo principal observar y destacar la importancia de la traducción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, con enfoque en la enseñanza del español para estudiantes brasileños y con el intuito de comprender la traducción como una quinta destreza para el aprendizaje de una LE. Realizamos una coleta datos con alumnos y profesores, a través de la aplicación de cuestionarios con preguntas relacionadas a las actividades de traducción desarrolladas en el aula, presentamos algunas propuestas de actividades que podrán ser desarrolladas por el profesor de forma que incentive a la práctica de la traducción y para referencial teórico utilizamos estudios de otros investigadores acerca del tema, con destaque para Hargreaves (2004) y Welker (2004, *apud* Bohunovsky, 2011). A partir de este estudio, pretendemos mostrar la traducción como herramienta indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, presentando actividades que puedan ser utilizadas para la práctica pedagógica, favoreciendo el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, una vez que, puede contribuir para la interacción social de alumno en sus medios comunicativos lo que nos lleva a reflexionar que debemos pensar en la traducción no solamente como una forma de evaluación de los aspectos gramaticales, pero como parte de un proceso mayor que es el aprendizaje de la lengua extranjera, que debe estar integrada a la enseñanza de las demás destrezas.

Palabras - Clave: Actividades de Traducción. Enseñanza y Aprendizaje. Español como Lengua Extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

En el pasado no existía un concepto formado sobre traducción, como conocemos en la actualidad, pero son muchos los registros de “actividades de traducción” que fueron desarrolladas en la antigüedad, como por ejemplo la obra Odisea de Homero, que

fue traducida del Latín por Lívio Andrônico. Antes se pensaba que traducir era una transposición de términos de una lengua para otra, un concepto que perduró por décadas, quizás por eso, por mucho tiempo, la traductología fue vista como una actividad aislada y que no contribuía con el proceso de enseñanza de lenguas. Pero, este canario ha cambiado y sigue en evolución con el pasar de los años, a partir de esto, nuestro objetivo en este trabajo es destacar la importancia de la traducción en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (LE), con base en los beneficios que la misma puede ofrecer para los estudiantes en este proceso.

Nuestro interés por este tema surgió tras las reflexiones hechas a cerca de nuestra formación como profesoras de lengua extranjera y el papel de la traducción en esta carrera. Creemos que la carga horaria destinada al estudio de esta área es muy limitada y no permite un buen desarrollo, entonces resulta más complicado que los docentes consigan expandir sus conocimientos y aplicarlos en el ambiente escolar. Por eso, siguiendo el propósito que aprender una LE es aprender a hablarla, por mucho tiempo hubo una “estigmatización y eliminación de la traducción en clases bajo la acusación de no ser comunicativa” (HARGREAVES, 2004, p. 47). Sin embargo, con el pasar del tiempo los estudios acerca de la introducción de la traducción en la enseñanza avanzaron y en los días actuales encontramos, cada vez más, discusiones sobre sus funciones en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El primer punto que entendemos ser necesario es que se conozca y comprenda la importancia de las actividades traductorales en clase, por esta razón estamos de acuerdo con la idea de traducción como la quinta destreza para el aprendizaje de una LE. Según Welker (2004, apud BOHUNOVSKY, 2011), el proceso de enseñanza-aprendizaje nunca está reducido a la gramática, por eso cree que la traducción de palabras o frases aisladas, sin un contexto, puede ser algo eficaz hasta cierto punto, ya que aprender una lengua es aprender, principalmente, su uso en los contextos reales. De este modo, buscaremos pensar en la traducción no solamente como una manera de evaluación de los aspectos gramaticales, sino como parte de un proceso mayor, que es el aprendizaje de la lengua extranjera, y que debe estar integrada a la enseñanza de las demás destrezas.

Este trabajo está dividido en cinco tópicos que destacamos como fundamentales para explicar el valor de las actividades de traducción en la enseñanza de español como

lengua extranjera (ELE) en escuelas regulares. En el primero, traemos un panorama histórico de la traductología en el Brasil, su trayecto y los acontecimientos que han logrado transformar el escenario de esta área hasta la forma de los días actuales. Enseguida, hablaremos sobre la traducción en la formación docente, como se hace presente en las grades curriculares de los cursos superiores en las universidades brasileñas, más específicamente en las universidades de nuestro estado – Rio Grande do Norte.

Después, en el tercer tópico, trabajaremos la traducción como una destreza imprescindible para el aprendizaje de una LE, uniéndose a las cuatro destrezas siempre citadas en los estudios de enseñanza-aprendizaje: leer, escribir, oír, hablar, argumentando que el ejercicio de traducir en clase va más allá de una simple actividad de transposición lingüística y aprendizaje de reglas gramaticales, contradiciendo lo que ya fue presentado en diversos enfoques a lo largo de la historia, que rechazan la traducción pues defienden la enseñanza de LE sin el uso de la lengua materna y que siguen el pensamiento de que aprender la gramática de una lengua es suficiente para saber utilizarla, como por ejemplo el método directo, que tiene entre sus principios el “uso exclusivo de la lengua meta” y “énfasis en la pronunciación y en la gramática” según el Centro Virtual Cervantes.

Siguiendo esta línea de raciocinio presentaremos, en el cuarto tópico, una investigación que hicimos en dos escuelas públicas de nuestra ciudad (Natal), la Escuela Estadual Profesor Anísio Teixeira y el Colegio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense, buscando identificar de qué manera los(as) maestros(as) trabajan la traducción en clase - si lo hacen, qué tipo de actividades utilizan y cómo es la receptividad de los estudiantes, para esto fueron aplicados cuestionarios en que los alumnos contestaron algunas preguntas relacionadas a los tipos de actividades de traducción que fueron hechas en el aula y a partir de las respuestas analizadas proponemos una actividad dinámica e interactiva con el objetivo de despertar la motivación de los estudiantes.

Tras todos los estudios hechos acerca del tema y del análisis de resultados obtenidos con nuestra intervención en las dos escuelas ya mencionadas, fue posible observar que la traducción no solo viene perdiendo la marca de que no compone el

proceso de enseñanza, como también empieza a ser vista como parte fundamental para el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

2. HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN

En la antigüedad, los primeros registros de la historia de la traducción fueron realizados del griego al latín, y la primera traducción literaria fue hecha por Lívio Andrônio, considerado el “primer traductor europeo”, al traducir para el latín la obra *Odisea* de Homero. Sin embargo, en esta época el concepto cultural de traducción, tal como conocemos hoy, es prácticamente inexistente.

Marco Túlio Cícero, el primer teórico de la traducción del período clásico, es quien, en 46 a.C., hace la primera reflexión sobre la tarea de traducir, doscientos años tras Roma haber conocido la traducción de la *Odisea*. Su problematización giraba en vuelta de la cuestión de la fidelidad al texto, se preguntaba si se debe o no ser fiel a las palabras y pensamientos contenidos en él, cuestión esta que perduraría por lo menos unos dos mil años. Cícero hablaba sobre traducir como ‘orador’ o como ‘intérprete’, y afirmaba que él traducía como un orador, o sea, buscaba preservar los mismos pensamientos y las mismas formas, pero sin necesariamente traducir palabra por palabra. Al contrario de eso, el intérprete es aquél que traduce con el objetivo de reproducir con la mayor literalidad posible al original, palabra por palabra.

Un objetivo de Cícero al traducir era hacer posible que las obras fuesen accesibles a todos los ciudadanos de Roma, y no solamente la elite. Pero, sus pensamientos tuvieron, a lo largo de la historia, interpretaciones distintas y ni siempre positivas. Valentín García Yerba, por ejemplo, consideraba que no había justificativa para que Cícero fuera calificado como primer teórico de la traducción (1980:152) (Mauri Furlan pg.17). Algunos consideraban incluso que la “traducción” citada por Cícero se trataba en realidad de una actividad imitativa, y él propio afirmaba no haber hecho traducción sino imitación. Entre todos los análisis, es necesario considerar todo el contexto en que Cícero estaba inserido en aquel tiempo, por eso, sus directrices teóricas deben ser juzgadas desde su perspectiva histórica.

Avanzando un poco en la historia, más específicamente al periodo que comprende 28 de julio de 1914 hasta 11 de noviembre de 1918, cuando tuvimos la

primera guerra mundial es cuando se firma la idea de naciones bien definida. Con eso, obtenemos una nueva organización geográfica que va a admitir un dialogo con distintas culturas, costumbres, realidades, y el único obstáculo es la lengua. Es también gracias a la globalización que la traducción tuvo un progreso en el contexto mundial, pues existía la necesidad de comunicación entre las naciones, por cuestiones políticas, sociales, económicas, etcétera. Y de esta manera la procura por traductores que pudieran facilitar esta comunicación aumentaba. Como afirma Diego Costa, el propio movimiento de unificaciones de naciones en bloques: MERCOSUL y Unión Europea demuestra por si solo una necesidad de dialogo y comprensión entre las partes en favor de sus objetivos comunes (traducción nuestra).

Si pensamos directamente en el Brasil, cuando se trata de la necesidad de comunicación entre pueblos, volvemos a la llegada de los portugueses en 1500, que encontraron los indios y su propio idioma, el tupi, y hasta que pudiesen comprender la lengua de los indios la comunicación se daba, en la mayoría de las veces, a través del uso de imagen y gestos. A partir de esta necesidad, surgieron los llamados “lenguas”, exiliados y náufragos que eran forzados a aprender la lengua de los indios para servir de intérpretes a las autoridades portuguesas.

En esta época la traducción y la interpretación fueran de extrema importancia para la catequización de los indios, que era un objetivo de los portugueses. Por este motivo existían las presentaciones de teatros religiosos, para difundir los ideales católicos, que eran la única manera de circulación de las traducciones, además de las que eran hechas de forma oral por los “lenguas”.

Siguiendo el avance de la traducción en el Brasil podemos destacar dos puntos de diferentes siglos: en el siglo XVII no existían muchos lectores, pero ya tenían la traducción escrita, además de la oral. Fue en este periodo que los religiosos, en su mayoría jesuitas, fundaron bibliotecas con libros en latín, traducían para el pequeño público lector y crearon los primeros diccionarios, glosarios y gramáticas de las lenguas habladas en la localidad; ya en el siglo XIII se consolidaron en el país el cordel y el folleto, géneros de nuestro folclore, y con eso hubo una inmensa traducción de estos géneros del castellano y del francés. Estas traducciones tenían un alcance mayor al público, era menos censurada y más rentable.

En el siglo XIX el país pasó por grandes cambios políticos, sociales y económicos, lo que ha influenciado en el rumbo de la traductología. Con la llegada de la familia real hubo la institucionalización de la figura del intérprete y también una popularización del hábito de la lectura por la población. Fue en esta época que empezó, finalmente, la producción de traducción impresa, donde podemos destacar las tipografías de Baptiste Louis Garnier, quién contrataba traductores para traducir obras francesas y después las llevaba para imprimir en Francia.

El periodo fue marcado incluso por un gran número de traducciones religiosas, no solamente relacionadas a la biblia, sino también de textos protestantes hechos en periódicos para difundir la fe cristiana no católica. Además de eso, los textos literarios igualmente fueron muy traducidos, como afirma Dennys Reis (2016),

la literatura infantil y la literatura para el público masculino también tuvieron gran impulso en el siglo XIX. Muchos fueron los libros traducidos en Brasil (...) tales traducciones, sean de literatura infantil o de literatura erótica-pornográfica, incentivaron a los escritores brasileños a la producción de obras del mismo género. (traducción nuestra)

Ya en el siglo XX, un poco más próximo de nuestra realidad actual, podemos afirmar que fue un periodo de crecimiento para la traducción y la interpretación, gracias también a todos los cambios sufridos por el país. Brasil se convirtió en un Estado unitario, teniendo el portugués como idioma hablado en todos los municipios, y tuvo una elevación en las tasas de alfabetización que resultaron, según Reis (2016), en un crecimiento del mercado de lectores de la clase media, cuya mayoría no conocía las lenguas extranjeras originales. En consecuencia, de esto y con el progreso del cine (con muchas películas de Hollywood), las demandas de traducciones aumentaron significativamente y es a partir de este siglo que la traducción pasa a ser una ocupación viable en tiempo integral, o sea, una profesión reconocida, con eso hubo también un aumento de empresas que contrataban traductores *in-house*.

A continuación, podemos recalcar la evolución de la traducción en los medios de comunicación que, en el Brasil, se ha dado a través del doblaje de películas – principalmente de Hollywood, como ya mencionado. En el contexto del cine brasileño, la primera película a ser doblada fue *Branca de Neve e os Sete Anões*, en 1938; en 1946, Herbert Richers estableció uno de los primeros estudios totalmente brasileños, y en 1958 Grava-Son empezó a doblar películas de la Columbia Pictures, como destaca Reis

(2016). Desde entonces, el doblaje gana espacio en la televisión brasileña. Incluso hoy en día, todos los programas de lenguas extranjeras transmitidos en la tv abierta son doblados. Sin embargo, es necesario aclarar que el proceso de doblaje no se quedó limitado a las películas y programas de televisión, pero se extendió para los DVDs, video juegos, entre otros.

Finalmente, a partir de todo lo que hemos visto podemos comprender que uno de los objetivos impulsores para el desarrollo de la traductología a lo largo de la historia fue el intento de tornar accesible a toda la población los materiales existentes en lenguas extranjeras, con fines distintos de acuerdo con la época. Se quedó claro la importancia del proceso de traducción en todo el contexto histórico del país hasta los días actuales, sea en el ámbito político, social, económico, cultural, etcétera. Es por eso que creemos en la necesidad de trabajar esta habilidad en las clases de lengua extranjera, desde que sea pensada y ejecutada llevando en consideración todo el contexto que los alumnos están inseridos, y es lo que veremos en el próximo capítulo.

3. TRADUCCIÓN COMO LA QUINTA DESTREZA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Es ya natural escuchar de los profesionales o leer en libros e investigaciones sobre las cuatro destrezas existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera: oír, hablar, leer y escribir. Pero es muy raro que encontremos a alguien que presente la traducción como una herramienta posible para el aprendizaje de una nueva lengua, puesto que, ya es casi automático que las personas asocien el ‘acto de traducir’ a los trabajos académicos y profesionales. Llevando esto en consideración, defendemos la idea de la traducción como la quinta destreza, sin embargo, aclaramos que esta es solamente una habilidad más para el aprendizaje y debe ser desarrollada juntamente con las demás destrezas para un mejor resultado.

Noelia Alcarazo López (2014) llama a este tipo de traducción, destinada a la enseñanza, por ‘traducción pedagógica’ y destaca que esta ha pasado por tres momentos distintos: etapa de predominio, etapa de ausencia/rechazo y etapa de paulatina reincorporación, en la que nos encontramos actualmente. O sea, al principio, los estudiosos y profesionales utilizaban la traducción como finalidad única y no como

parte de un proceso mayor. Un ejemplo muy conocido es el Método de Gramática-Traducción, que

basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la [lengua meta](#) a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. (Autor desconocido)

El problema de este método consistía en trabajar las frases aisladas, fuera de un contexto, con un enfoque mayor en la memorización y no en el uso de la lengua. Esto no permitía que los estudiantes pudiesen hacer una conexión con su realidad, convirtiendo el aprendizaje del contenido en algo desnecesario, sin lógica.

Después, tras investigaciones y estudios que defendían la ineficacia de la traducción para la enseñanza, basados en modelos como el de la Gramática-Traducción, excluyeron esta habilidad del proceso de forma definitiva, restringiendo la traducción a objetivos de ámbitos académicos y laborales, que tienen un fin en sí mismo. No hace mucho que se volvió a repensar su influencia en la enseñanza-aprendizaje de LE, y aún es algo muy escaso de estudios y aplicaciones en la práctica. Empezar a hablar sobre el tema es el primer paso para cambiar el escenario en las escuelas e incluir la traducción en las clases de lengua extranjera, pero es necesario estudiar y hacer un buen planeamiento para elegir la mejor manera de aplicar una actividad traductora en las clases, sin volver a los métodos iniciales, y valorando su necesidad. Pues, como afirma López (2014),

Las actividades de traducción pedagógica pueden además constituir un excelente ejercicio para introducir o practicar algunas estrategias de adquisición y análisis de léxico, tales como son la generalización, la particularización o la búsqueda de un sinónimo conocido por el estudiante que mantenga el mismo significado o equivalente. Así, la traducción no sólo cumple una función como medio de adquirir contenidos sino también como medio de adquirir destrezas útiles para el aprendiente.

Así, llevando en consideración todos los puntos presentados, aplicamos los conocimientos teóricos adquiridos en dos escuelas públicas de nuestra ciudad, con el objetivo de demostrar no sólo la importancia de la traducción como quinta destreza, sino también que es fundamental analizar y organizar de qué manera esta habilidad será desarrollada. Las partes de este proceso y todos los resultados serán presentados en el tópico siguiente.

3.1 Metodologia

Para desarrollar nuestro trabajo fueron necesarias algunas investigaciones acerca de las actividades de traducción que son hechas en el aula de español, de esa manera elegimos dos escuelas de nuestro estado para aplicar algunos cuestionarios a los alumnos. Las escuelas que optamos por hacer la investigación fueron escuela Professor AnísioTeixeira y escuela Atheneu Norte-Riograndense, seleccionamos estas escuelas porque son las dos mayores y de gran referencia para el RN, además de ya conocernos las instituciones. Después de elegir las escuelas elaboramos el cuestionario que abarca cerca de 28 (veintiocho) cuestiones tales como ¿Hacemos actividades de traducción con frecuencia? ¿Pienso ser importante desarrollar la destreza de traducción? ¿Pienso que el profesor debería trabajar más con traducción? Estas preguntas fueron entregues a los alumnos en una tabla y delante cada cuestión los chicos ponían una puntuación de acuerdo con su opinión 1 – estoy de acuerdo totalmente, 2 – estoy de acuerdo parcialmente, 3 – no estoy de acuerdo, 4 – no estoy totalmente de acuerdo, juzgamos importante esta parte del cuestionario pues nos posibilita conocer un poco de la postura del profesor en relación con la traducción en las clases de español, así como también la opinión de los alumnos cuanto a eso.

Fuimos hasta las instituciones tres veces y en nuestra primera visita aplicamos el cuestionario con los alumnos del tercer año de la enseñanza media, preferimos este grupo por ser el último nivel de la enseñanza media y los chicos pueden utilizar sus experiencias con actividades de traducción hechas en niveles anteriores. Contestadas las cuestiones los alumnos nos entregaron las hojas con las sus respuestas y llevamos los datos para analice, al observar las respuestas fue posible percibir que las actividades más satisfactorias para los alumnos son las que envuelven canciones, pues recibió 31% de la opción me motiva mucho, en secuencia viene la caricatura con 25%, después los diálogos con 19%, audios de video o películas para poner subtítulos con 12% y en último la traducción de frases y textos con 6%. A partir de los resultados de la investigación proponemos una actividad que incluyese aspectos que motiven los alumnos a la hora de hacer una traducción que en este caso fue la canción.

Volvemos a las escuelas más dos veces con la propuesta de la actividad, tras observar que la traducción de canciones tuvo el mayor índice positivo de respuestas

(resultado del soma de los tópicos “me motiva mucho” y “me motiva”) acerca de qué actividades despiertan más el interés de los estudiantes cuando se trata de las actividades de traducción. Así, decididos aplicar esta tarea de dos maneras, primero presentamos una canción en español para que los alumnos traduzcan al portugués y después al revés, una canción en portugués para traducir al español.

Para la tarea 1 optamos por llevar la música Solo Le Pido A Dios de la cantante Mercedes Sosa, preferimos esta artista porque ella fue una de las cantantes argentinas más famosas en América Latina y su música tiene un ritmo distinto de lo que agrada a la mayoría de los jóvenes hoy en día, además de esta cantante ser poco conocida por este público, incluso por ser muy antigua, entonces no encuentran una ligación que les pueda hacer sentir interés en comprender lo que dice esta letra y hacer la traducción de ella. Aquí la propuesta fue oír la canción y después hacer la traducción del español al portugués, resolvemos empezar con una traducción del español para el portugués justamente para observar como ellos se comportan delante la situación de traducir algo que no conocen o no agrada mucho. Fue posible percibir que muchos de los alumnos se quedaran inseguros y sin motivación para cumplir la actividad, una vez que el estilo musical no despertaba el interés, aspecto que debe ser observado por el profesor al trabajar con traducción en el aula.

La tarea 2 consistió en traducir ahora al revés del portugués al español la canción Vida Louca Também Ama del MC Bó do Catarina, decidimos llevar esta canción porque se quedó bastante conocida por los jóvenes de nuestra ciudad a través del grupo musical Banda Grafith, que es muy discriminado por trabajar la mayoría de las veces con canciones que expresan mensajes apelativos e incluso peyorativos, pero ha ganado su espacio y un público muy fiel. La mayoría de las personas pueden afirmar que odian a este grupo, pero es incontestable que lo escuchamos en todos los lugares de nuestra ciudad, y a veces es automático que empecemos a cantar sus canciones sin tener la noción que las sabemos, tras muchas críticas, el grupo pasó a cambiar un poco su repertorio y el equipo actualmente tiene una gran cantidad de músicas ya conocidas de otros artistas en su repertorio, sean del forró, funk, axé, etcétera. Proponemos esta canción por tener una letra que habla de un tema más armonioso y el mensaje que ella transmite, pues muestra que una persona, además de las cosas malas que existan en su

vida, es capaz de amar verdaderamente, también habla sobre la necesidad de perdonar y olvidar los errores del pasado.

Haciendo la comparación entre las dos actividades realizadas notamos que los alumnos sintieron mucha dificultad al traducir una canción desconocida por ellos, pues no tenía ligación alguna con su realidad, o sea, no presentaba aspectos que activasen su cognición ni que despertase su interés. Ya en la segunda tarea identificamos que ellos tuvieron más animación para ejecutar la traducción, pues los estudiantes se identificaron con la canción porque ya la conocían, porque ya la habían escuchado en algún momento de sus vidas, lo que resultó en un mejor empeño al hacer la traducción del portugués para el español, pues el hecho de ya conocer la música ofreció una seguridad mayor a los alumnos y también por empezaren a trabajar a partir de su lengua materna.

Elegimos una canción muy conocida por los alumnos con el intuito de demostrar la importancia de hacer conexiones con su carga cognitiva y crear puentes para un aprendizaje permanente en la mente del alumno ampliando así su estructura cognitiva, como apunta Moreira (2008 *apud* Ausubel 2000)

La principal función del organizador previo es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía saber con el fin de que el nuevo material pudiera ser aprendido de forma significativa. O sea, organizadores previos son útiles para facilitar el aprendizaje en la medida en que funcionan como “puentes cognitivos”.

De este modo, debemos siempre buscar algún aspecto o elemento que esté presente en el cotidiano de nuestros alumnos y llevar para nuestras clases, trabajando siempre a partir del conocimiento que los estudiantes ya traen, su conocimiento de mundo, para hacer la junción con los conocimientos que irán adquirir y a partir de esta junción promover nuevos conocimientos, pero que tengan un significado para el aprendiz. Fue lo que ocurrió cuando aplicamos la actividad 2, por tratarse de una canción que los chicos ya conocían eso fue esencial, pues desarrolló nuevos conocimientos en los alumnos, facilitando así el aprendizaje y promoviendo el interés de ellos por una herramienta muy eficaz para el aprendizaje de lenguas que es la traducción, pero que aún hoy sigue siendo rechazada por muchos.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Em este trabalho hablamos de las actividades de traducción y a través del tema fue posible conocer un poco más sobre la historia de la traducción que desde hace mucho tiempo viene contribuyendo para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, pero hoy está siendo rechazada por muchos que consideran este método ultrapasado, una vez que sus actividades son interpretadas como algo sin sentido, por presentaren palabras aisladas que no representan significado para el estudiante. Nuestro objetivo aquí fue mostrar justamente lo contrario de este pensamiento y resaltar la importancia que estas actividades tienen aún hoy en las clases de español.

Así, mostramos una actividad bien sencilla, pero muy significativa e identificamos que podemos sin trabajar la traducción en el aula y lograr resultados positivos para la enseñanza de lenguas, desde que las tareas sean utilizadas de la manera adecuada, o sea, el error no está en el método que es ultrapasado como muchos juzgan, pero en la forma como esta herramienta está siendo utilizada en el aula. Luego, concluimos que las actividades de traducción son parte fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, pues traen grandes beneficios para el aprendizaje del estudiante de una LE.

Desarrollar este trabajo fue mucho importante para nuestro conocimiento, porque nos permitió comprender más sobre el asunto y tener una mejor opinión sobre el tema, principalmente para nosotras que somos docentes, pues la investigación nos llevó a un pensamiento crítico reflexivo de cómo estamos muchas veces olvidando de inserir el personaje principal de este proceso de enseñanza aprendizaje, que es nuestro alumno.

REFERENCIAS

BOHUNOVSKY, Ruth. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, Paraná, v. 2, n. 8, p.170-184, dez. 2009. Disponible en: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2940>>. Acceso en: 02 oct. 2017.

COSTA, Diogo Neves da. Os objetivos da tradução: da história à contemporaneidade e seu ensino no Brasil. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p.155-174, jul. 2012. Disponible en: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/49>> Acceso en: 02 oct. 2017.

LÓPEZ, Noelia Alcarazo. **Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE**. Reino Unido: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua
Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

Extranjera, 2014. Disponible en: <
<https://pt.scribd.com/document/343793086/Aplicaciones-Practicas-de-La-Traduccion-Pedagogica-en-La-Clase-de-ELE>>. Acceso en: 07 oct. 2017.

MELERO, P. (2000). **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa. Disponible en: <
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=78187>>. Acceso en: 07 oct. 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. ORGANIZADORES PREVIOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. **Revista Chilena de Educación Científica**, Chile, v. 7, n. 2, p.23-30, 2008. Semestral. Disponible en: <
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7749>>. Acceso en: 16 oct. 2017.

PEGENAUTE, Luis. **La traducción como herramienta didáctica**. Barcelona: Contextos, 1996. Disponible en: <
https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/mirada/11_pegenaute.pdf>. Acceso en: 07 oct. 2017.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. Disponible en: <
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf>. Acceso en: 07 oct. 2017.

SILVA-REIS, Dennys. **HISTÓRIA DA TRADUÇÃO NO BRASIL: PERCURSOS SECULARES**. Porto Alegre, 2016. Disponible en: <
http://www.academia.edu/30685519/HIST%C3%93RIA_DA_TRADU%C3%87%C3%83O_NO_BRASIL_PERCURSOS_SECULARES>. 02 oct. 2017.

TERRA, MÁrcia Regina. **TRADUÇÃO & APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PONTO DE VISTA DO ALUNO**. Campinas, 2010. Disponible en: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. 16 oct. 2017.

CURSO BÁSICO DE ESPANHOL: A EXPERIÊNCIA COM UM GRUPO DE COLEGAS DE TRABALHO COMO CAMPO PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

MARIA CELÇA FERREIRA DOS SANTOS (UECE)

RESUMO: Compreendendo a importância da imersão em contextos reais de ensino e o constante aperfeiçoamento do profissional docente para o bom desenvolvimento de suas práticas, realizamos o Curso Básico de Espanhol, com carga horária de 40 horas, num projeto que ofertou 15 vagas para colaboradores da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). A concepção do curso se deu frente à necessidade de campo de atuação, embora em contexto distinto do ensino regular, numa ação de caráter voluntário, que nos possibilitou a análise e a problematização de experiências distintas, a partir do confronto com o conhecimento teórico adquirido na universidade. Baseamos nossa atuação na perspectiva do exercício docente como campo de pesquisa, de acordo com a proposta de Pimenta e Lima (2012). Sobre os estágios na formação docente nos apoiamos na Lei nº 9.394/2016 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002. Outros documentos da educação brasileira serviram de base para este trabalho: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Nossa proposta de material didático tomou como base o que orienta o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Assim, o presente trabalho consiste em um relato de experiência, cujo objetivo é, além de problematizar aspectos observados durante as práticas, discutir alguns pontos relevantes para reflexão, como: a importância do espanhol como língua estrangeira, a preparação do plano de curso e o processo avaliativo, com ênfase na elaboração de provas, bem como compartilhar o aprendizado nesta atividade que nos proporcionou experiências distintas das vivenciadas em escolas e cursos livres onde atuamos, graças ao apoio da SME e à disposição dos colaboradores que aceitaram o convite para participar do curso.

RESUMEN: Comprendiendo la importancia de la inmersión en contextos reales de enseñanza y el constante perfeccionamiento del profesional docente para el buen desarrollo de sus prácticas, realizamos el Curso Básico de Español, con carga horaria de 40 horas, en un proyecto que ofertó 15 plazas para funcionarios de la Secretaría Municipal de Educación de Fortaleza (SME). La concepción del curso se dio frente a la necesidad de campo de actuación, aunque en contexto distinto de la enseñanza regular, en una acción de carácter voluntario, que nos ha posibilitado el análisis y la problematización de experiencias distintas, desde el confronto con el conocimiento teórico adquirido en la universidad. Basamos nuestra actuación en la perspectiva del ejercicio docente como campo de investigación, en acuerdo con la propuesta de Pimenta y Lima (2012). Respecto a las pasantías en la formación docente nos apoyamos en la Ley nº 9.394/2016 - Ley de Directrices y Bases (LDB) y en las Resoluciones CNE/CP nº 1/2002 y nº 2/2002. Otros documentos de la educación brasileña sirvieron de base para este trabajo: Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM) y Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica. Nuestra propuesta de material didáctico tomó como base lo que orienta el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Así, el presente trabajo consiste en un informe de experiencia, cuyo objetivo es, además de problematizar aspectos observados durante las prácticas, discutir algunos puntos relevantes para reflexión, como: la importancia del español como lengua extranjera, la preparación del plan de curso y el proceso evaluativo, con énfasis en la elaboración de pruebas, además de compartir el aprendizaje en esta actividad que nos ha proporcionado experiencias distintas de las vivenciadas en escuelas y cursos libres donde actuamos, gracias al apoyo de la SME y a la disposición de los funcionarios que aceptaron el invite para participar del curso.

INTRODUÇÃO

A formação docente se dá no exercício diário, quando atuamos e avaliamos nossa prática, buscando aperfeiçoamento, no sentido de pensar novas propostas didáticas, adequadas às necessidades dos alunos, e promover ajustes nos modelos superados, com foco na efetiva aprendizagem.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2012) propõem o exercício da docência como campo de pesquisa, devendo o professor atuar examinando sua conduta, num processo constante de autoavaliação, atento aos desafios que a profissão oferece, o que exige dedicação especial à observação do próprio desempenho, numa perspectiva crítico-reflexiva, haja vista o caráter permanente da formação do professor, que tem início com a graduação.

Assim, em fase de conclusão da licenciatura em Letras/Espanhol, na Universidade Federal do Ceará (UFC), compreendendo a importância da imersão em contextos reais de ensino e a capacitação para o bom desenvolvimento de nossas práticas docentes, e considerando que o conhecimento de línguas estrangeiras, além do exercício intelectual de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas, representa uma experiência de vida que amplia as possibilidades comunicativas do indivíduo, bem como possibilita a aproximação com outras culturas (PCN, 2000), realizamos o Curso Básico de Espanhol, com carga horária de 40 horas, num projeto que ofertou 15 vagas para colaboradores da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), profissionais distintos e de setores diversos: Assessoria de Comunicação, Coordenadoria Jurídica, Controle Interno e Apoio ao Gabinete.

A realização do Curso se deu, portanto, pela necessidade de campo de atuação, haja vista nosso entendimento de que quanto mais se ensina, mais se aprende, num projeto de caráter voluntário, que contou com o apoio da SME com a disponibilização de espaço físico e logística.

Nossa proposta de material, embasada no que orienta o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*²², contou com os livros “Aula Internacional 1”, “Vente 2” e “Enlaces”, bem como cadernos de exercícios disponíveis na internet:

²² Proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas em toda a Europa. Descreve os conhecimentos e as destrezas que o aluno deve desenvolver para se comunicar de maneira eficaz, definindo os níveis de domínio da língua, o que permite avaliação do progresso do estudante.

“*Ejercicios de español para extranjeros*” e “*Curso de español - libro de ejercicios 1*”, entre outros recursos como vídeos, letras de músicas e notícias de jornais em espanhol.

Frente ao exposto, o presente trabalho consiste num relato de experiência resultante da realização do Curso Básico de Espanhol, cujo objetivo é, além de problematizar aspectos observados durante as práticas, expor alguns pontos considerados relevantes para reflexão, como: a importância do espanhol como língua estrangeira; a preparação do plano de curso; e o processo avaliativo, com ênfase na elaboração de provas.

Pretendemos, ainda, compartilhar o aprendizado com essa atividade, refletindo sobre as dificuldades encontradas ao longo do curso e a importância do constante aperfeiçoamento profissional.

1 OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O termo estágio nos remete ao conceito mais imediato de pôr em prática o que se aprendeu na teoria. No caso da docência esse conceito ganha outras concepções e ocupa papel fundamental na formação do professor, sendo o estágio compreendido como atividade de pesquisa e desenvolvimento de habilidades.

Segundo Pimenta e Lima (2012), a pesquisa no estágio

[...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 46)

Conforme defendem as autoras, a aproximação com a realidade da escola deve ser entendida como a oportunidade que os estagiários têm de conhecer o contexto escolar, observar as ações dos agentes envolvidos e refletir, de forma crítica, sobre as práticas docentes, propondo intervenção nessa realidade, quando oportuno.

Com relação aos aspectos legais, no que concerne aos estágios supervisionados, é oportuno mencionar a Lei nº 9.394/2016 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trata os estágios como condição para a formação do profissional da educação básica. Em seu artigo 61, parágrafo único, a referida Lei dispõe que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996, art. 61).

Orientam, ainda, os estágios nas licenciaturas, as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui diretrizes para a formação de professores e nº 2/2002, que trata da duração e carga horária dos cursos de licenciatura.

Outros documentos da educação brasileira nos serviram de base para este trabalho: (i) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que apresenta reflexões para ajudar os professores em suas práticas docentes e concebe o ensino do espanhol como uma disciplina relevante no processo educativo; (ii) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que orienta os sistemas educativos brasileiros em suas propostas didático-pedagógicas e processos avaliativos.

Apoiada na legislação e nos documentos orientadores, a proposta do Curso Básico de Espanhol para colegas de trabalho foi concebida como espaço para o exercício da docência, embora em contexto distinto do ensino regular, possibilitando-nos a análise e a problematização de ações e práticas, confrontando-as com o conhecimento teórico adquirido na universidade.

Para concluir, reafirmamos nossa compreensão de que o estágio deve ser espaço para investigação, devendo o professor observar sua prática, avaliá-la e buscar meios de aprofundar conhecimentos, no sentido de melhorar sua atuação, uma vez que as teorias, igualmente importante no processo formativo, não contemplam a gama de possibilidades de situações que podem acontecer em sala de aula.

2 A IMPORTÂNCIA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) destacam a importância do conhecimento de outra língua para a formação do indivíduo, defendendo que além dos objetivos práticos, entendidos como as quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever), o ensino de línguas possibilita ao estudante a aproximação com outras culturas, o que

contribui para a sua formação enquanto cidadão, além de inserção no mundo globalizado.

O referido documento chama a atenção para a realidade do ensino de línguas, mencionando o monopólio linguístico que teve lugar no Brasil durante algum tempo, referindo-se à predominância do ensino do inglês nas escolas públicas, ponderando quanto aos problemas que isso representa, por entender não ser interessante que o estudante tenha uma única opção. Assim diz o documento:

[...] Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro. [...] Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (PCN, 2000, p. 27).

A preferência pelo inglês é inegável. No entanto, a Língua Espanhola tem conquistado espaço ao longo dos últimos anos, sendo reconhecida pela sua importância na formação integral do indivíduo. Assim, o ensino de línguas não deve ser tratado desde a perspectiva de maior ou menor grau de relevância de determinado idioma, considerando o que a aprendizagem de uma língua representa no processo formativo. Ou seja, a depender do contexto e das necessidades dos indivíduos, o espanhol, assim como o inglês, diferencial na formação, ocupam espaços igualmente importantes.

É válido ressaltar o papel educativo do ensino do espanhol como meio de ampliação do conhecimento do indivíduo e sua relação com o mundo, uma vez que o ensino da língua estrangeira não pode ter um fim em si mesmo, mas interagir com outras disciplinas e “ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (OCEM, 2006, p. 131).

Embora o normativo apresente reflexões que orientam práticas docentes no ensino regular, há a menção, no mesmo, a cursos em âmbitos livres e suas especificidades, elucidada a natureza de cada um. Desse modo, a depender do objetivo do curso, as orientações podem servir como guia norteador de práticas, ainda que seja em cursos como o que realizamos na SME.

Retomando as considerações quanto à preferência pelo inglês, ao divulgar a oferta de vagas para o Curso Básico de Espanhol na SME, observamos que algumas pessoas não se sentiram atraídas, o que atribuímos ao fato de se tratar da Língua Espanhola, considerando comentários e manifestações de interesse por aquele idioma.

Nosso primeiro desafio, portanto, foi argumentar quanto à importância da aprendizagem do espanhol, a partir de dados que legitimassem essa realidade, recorrendo ao informativo *El español: una lengua viva* (2016), Instituto Cervantes que, referindo-se à Língua Espanhola, diz:

- Língua oficial em 21 países (Argentina, Bolívia, Chile, Costa Rica, Colômbia, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela);
- Segunda língua materna mais falada no mundo;
- Segundo idioma de comunicação internacional;
- Estados Unidos conta com uma comunidade hispana;
- Mais de 21 milhões de alunos estudam o espanhol como língua estrangeira.

Com o propósito de desmistificar preconceitos e impressões sobre a facilidade em aprender o espanhol, nas aulas iniciais apresentamos dados sobre as dificuldades que a aproximação do português com aquele idioma pode representar, por meio de testes e material sobre oportunhol e os falsos cognatos. Sobre essa aproximação e a equivocada ideia de que é fácil aprender o espanhol, dispõem as OCEM (2006):

Da ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea), que traz para o Espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês, por exemplo, os aprendizes passam, muito rapidamente, à ideia de que é impossível aprender essa língua [...]. (OCEM, 2006, p. 140)

Constatamos, por fim, que a surpresa dos colegas frente à compreensão do esforço que teriam que dedicar aos estudos gerou maior interesse e comprometimento, diferente do que expõe as OCEM (2006) sobre os índices de desistência por conta da “promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente”. Não houve frustração, mas aceitação ao desafio de aprender.

3 O PLANO DE CURSO: PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como parte fundamental da proposta apresentada à SME, disponibilizamos o Plano de Curso, compreendido como o planejamento das atividades do professor, com os conteúdos a serem seguidos do primeiro ao último dia de aula.

O referido Plano orientou a preparação das aulas, planejadas de forma a permitir melhor aproveitamento do tempo e a maior participação dos alunos, bem como avaliar o alcance dos objetivos propostos, além de nos orientar quanto ao redirecionamento de conteúdos, mediante a necessidade do grupo. A cada aula fazíamos um planejamento, de acordo com os conteúdos indicados no Plano que, por seu caráter flexível, nos permitiu ajustes ao longo do curso.

Submetemos uma prévia do Plano à Ocenéia Santos, coordenadora da área do Espanhol no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, onde ministramos aulas durante três semestres, que manifestou concordância, e à Germana Pereira, professora da UFC, que nos acompanhou em alguns estágios e orientou nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que alertou quanto a algumas aulas que ficariam sobrecarregadas de informações, o que poderia comprometer o aproveitamento.

Partimos, assim, para os ajustes e estes se deram durante todo o curso, pois, à medida que entendíamos que determinado assunto merecia maior tempo, íamos reorganizando a programação.

A escolha dos conteúdos e materiais a serem utilizados levou em consideração consulta aos documentos orientadores: (i) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER); (ii) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); (iii) Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio²³, citados anteriormente, além das propostas de cursos em sítios disponíveis na internet que sugeriam temas para iniciantes, bem como manuais e livros com exercícios.

Para finalizar, indicamos conteúdos contemplados no Plano: saudações e despedidas; expressões para falar em aulas de espanhol; o espanhol no mundo; o alfabeto; os falsos

²³ Apresenta panorama sobre a situação das línguas estrangeiras modernas no ensino médio desde a perspectiva da interação e inter-relação delas com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

amigos; substantivo; artigo; adjetivo; verbo “gustar”; verbos “ser”, “tener” y “llevarse”; uso de “ser” y “estar”; “muy” y “mucho”, dentre outros, além de temas culturais, como: dia de finados no México, festa que, por sua grandeza, equivale ao carnaval do Brasil; dia de todos os santos na Espanha; textos de Eduardo Galeano e Mario Benedetti, escritores uruguaiois; vida e obra de Frida Kahlo, etc. Seguiremos com a exposição do material utilizado e como se deu a sua construção.

3.1 Construção do Material Didático

O material foi sendo construído durante o curso, a partir dos livros “Aula Internacional 1”, “Vente 2” e “*Enlaces*”, bem como cadernos de exercícios disponíveis na internet: “*Ejercicios de español para extranjeros*” e “*Curso de español - libro de ejercicios 1*”, citados anteriormente.

Recorremos também a notícias de jornais como *El País* e *20 minutos*, e a páginas com informações de nosso interesse, como *WeBarcelona* e blogs diversos.

Nossa proposta didática incluiu tópicos relacionados à gramática (verbos, pronomes demonstrativos e possessivos, artigos, substantivos, adjetivos, etc.), com exercícios que em geral eram feitos em casa e corrigidos em sala, para o esclarecimento de dúvidas, quando necessário; à vocabulário (as frutas, a família, viagens, as cores, os dias da semana, os meses, as partes do corpo, nacionalidades e profissões) e a aspectos culturais de países falantes do espanhol.

Para a prática da oralidade, apresentamos propostas comunicativas a partir dos seguintes temas: saudações e despedidas; descrição física e de personalidade; formas de expressar gostos e preferências; dar e pedir informações e estratégias de comunicação, com ênfase na comunicação por telefone.

Essas atividades, cujo objetivo era estimular a expressão oral, se constituíram práticas orais que contaram com a participação de todos do grupo, alguns bem desenvolvidos, outros mais tímidos, o que é natural diante de uma língua nova. O importante foi constatar a disposição dos alunos em aprender.

Algumas atividades foram realizadas em duplas, como a proposta de diálogos para treinar saudações e despedidas e as conversações telefônicas, escritas e representadas

em sala. Desta forma, orientamos os alunos sobre estruturas comunicativas básicas a serem desenvolvidas, considerando o foco comunicativo do curso, sempre os apoiando em suas dificuldades.

Também fizemos uma atividade escrita que constava de apresentação pessoal, por meio de uma ficha na qual o aluno escrevia o que julgasse importante dar a conhecer aos seus colegas.

Em geral utilizávamos apresentações em PowerPoint, com a exposição dos conteúdos, acrescidas de outros materiais, como vídeos, músicas, testes, diálogos e atividades diversas que permitissem contemplar as quatro competências, tanto as de recepção (compreensão leitora e auditiva), como as de emissão (produção oral e escrita), preocupados em atender ao disposto nos normativos, no sentido de promover a aproximação dos alunos com novas culturas.

3.2 Atividades propostas e condução das aulas

Adotamos o uso da língua espanhola desde o primeiro dia de aula, fazendo uso da língua materna somente em casos pontuais, evitando-a ao máximo, acordando previamente que os alunos poderiam interromper, no caso de dúvida.

Apesar de compreenderem bem o idioma espanhol, os alunos preferiam falar em português. Observamos o esforço de alguns, mas a exposição e o risco de cometer erros, natural no início do curso, acabaram contribuindo para o conforto de falar na língua materna.

Sobre os erros, Picado (2012) defende que estes devem ser compreendidos como elemento que tem estreita relação com a aquisição de línguas, propondo que seja observado como se produzem para que, a partir das constatações, sejam estabelecidos meios para evitá-los.

Nessa perspectiva, propusemos aos alunos que se esforçassem para oralizar, o mínimo que fosse, na língua meta, tranquilizando-os quanto aos erros na comunicação, uma vez que, segundo orienta a autora, nós, professores, “temos que fazer com que nossos estudantes enfrentem o erro sem traumas nem complexos”, de modo que compreendam

que o erro faz parte do processo de aquisição de uma segunda língua e que, ao corrigirmos, a proposta não é avaliar, mas contribuir para que aprendam.

Picado (2012) sugere, ainda, que as mensagens sejam corrigidas durante a interação aluno-professor, aluno-aluno, a partir da repetição das estruturas de forma correta, e com cuidado, para que não haja reação negativa por parte dos alunos. O professor deve ajudar sem causar qualquer tipo de constrangimento, motivando a participação do aluno.

Também corrobora com reflexões quanto ao uso indiscriminado da língua materna Alonso (2012, p. 33, tradução nossa), orientando que cabe ao professor mediar essa questão. Assim diz a autora: “Você tem que tomar a decisão em cada momento, mas cuidando para que seu uso [da língua materna] não caia na comodidade [...] tem que ficar claro que falar na língua materna é a exceção²⁴”.

Insistimos, então, na importância da oralidade, motivando os alunos a participar das interações, orientando que tentassem falar como fosse possível. Assim, para estimular a prática oral, as aulas contaram com atividades de leitura e exercícios com diálogos para que os alunos pudessem praticar o idioma.

Trabalhamos com aulas expositivas, que contavam com atividades para promover o desenvolvimento das capacidades comunicativas (orais, escritas e de compreensão), por meio de propostas para aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, bem como conhecimento cultural. Sobre este último, trabalhamos alguns temas, embora não da forma aprofundada como gostaríamos, haja vista o tempo, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Atividades que contemplaram o aspecto cultural do idioma espanhol

TEMA	ATIVIDADE PROPOSTA
Viajes y vacaciones	Texto “ <i>los aeropuertos</i> ”, de Mário Benedetti - escritor uruguaio. Por ocasião da atividade de compreensão leitora, fizemos breve comentário sobre o autor.
Verbo gustar	Texto “ <i>la gente que me gusta</i> ”, de Mário Benedetti. Novo espaço para menção ao autor e comentários sobre sua obra.
Los colores	Apresentação em PowerPoint sobre vida e obra da pintora mexicana Frida Kahlo. (As cores são muito

²⁴ Texto original: “Tú tienes que tomar la decisión en cada momento, pero cuidando de que su uso no caiga en la comodidad. [...] Tiene que quedar claro que hablar en la lengua común es la excepción.”

	presentes na vida da artista). O tema motivou a pesquisa sobre sua vida e obra.
Descubrimiento de América	Trabalhamos fragmentos do texto “La carta de Colón”, relatos do navegante sobre a América. Incluimos o texto “ <i>El descubrimiento</i> ” - de Eduardo Galeano, escritor uruguaio, uma forma diferente de falar sobre o 12 de outubro, desde a perspectiva do indígena e não dos europeus, em geral a mais disseminada.
La familia	Texto “ <i>Los nuevos modelos de familia española</i> ”, que abordava sobre casamento homossexual, família monoparental, os solteiros, etc.
El día de todos los santos en España (1º de noviembre)	Apresentação de vídeos e textos jornalísticos autênticos e atuais sobre essa data. O assunto motivou a participação dos alunos, que se mostraram interessados em conhecer os costumes dos espanhóis nesta data.
El día de los muertos en México (2 de noviembre)	Apresentação de vídeos e textos jornalísticos autênticos e atuais sobre esse grande evento mexicano. Os alunos pesquisaram sobre o tema e entregaram trabalho escrito, que constou como atividade extraclasse.

Fonte: elaborado pela autora

Uma atividade que merece destaque, que contou como atividade extraclasse, consistia na preparação de um café da manhã para o encontro de encerramento do curso, que deveria contemplar informações sobre os hábitos alimentares dos países hispanofalantes. Aceito o desafio, os alunos se empenharam em organizar o evento, com reuniões para decidir papéis e cardápio, além do contato via Whatsapp, sob a nossa supervisão. Fizeram uma apresentação em PowerPoint “*Desayunos del mundo hispanohablante*”, com pratos típicos do café da manhã dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, México, Paraguai, Peru e Uruguai.

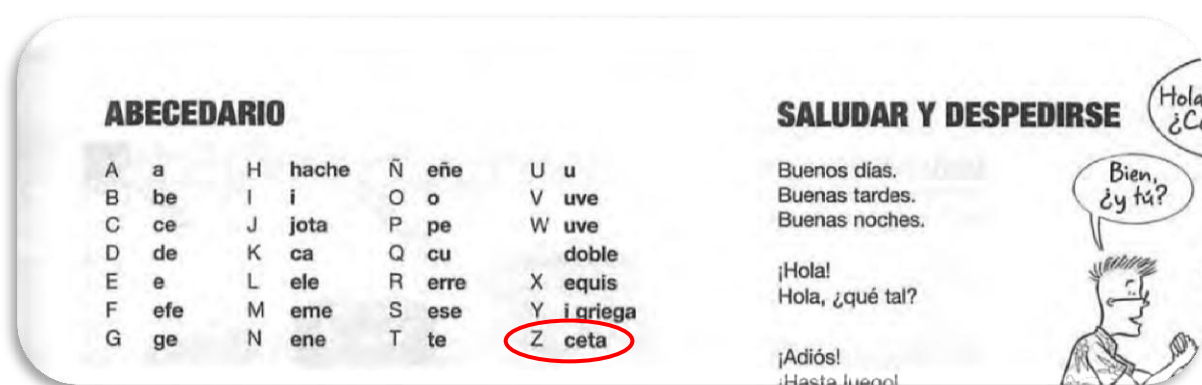
4 DIFICULDADES DURANTE O PROJETO

Considerando nosso entendimento de que a graduação representa o início da carreira docente e que as práticas oportunizam aprendizado e aperfeiçoamento profissional, admitimos nossas falhas e momentos de insegurança, apesar de todo o cuidado e da preocupação em realizar um trabalho da forma mais responsável possível. Mas isso não significa algo negativo, uma vez que o propósito desse curso era observar nossa prática

e problematizar situações cotidianas que pudessem ser compreendidas como dificuldades para, a partir daí, buscar soluções, na perspectiva da autoavaliação crítico-reflexiva.

Pontuamos, a seguir, algumas situações vivenciadas que nos conduziram a repensar nossas ações e a dedicar maior atenção na hora da preparação das aulas e do material a ser utilizado.

- Áudio sem qualidade (vídeo *El Chavo del Ocho*) - passamos um vídeo com um trecho de um dos episódios do Chaves e, embora a proposta fosse boa, a má qualidade do áudio comprometeu a atividade de compreensão auditiva. Falhamos porque todo tipo de material deve ser previamente conferido e também pelo fato de não termos avaliado os áudios, que devem ser livres de ruídos e ter volume adequado para que possam proporcionar boa recepção aos alunos.
- Seleção de áudios - propusemos um áudio com alguns diálogos e, diante do pânico dos alunos, reconhecemos que as pessoas falavam muito rápido, o que prejudicou a compreensão.
- Revisão do material - no abecedário disponível na página 13 do livro “Aula Internacional 1” a letra “z” (zeta em espanhol), apresentava um equívoco na escrita, conforme a seguir:



Constatamos, assim, que o professor deve revisar os materiais, sejam eles disponibilizados na internet ou em livros impressos, antes de repassá-los aos alunos, realizando os ajustes necessários ao detectar qualquer problema.

- Avaliações - sentimos dificuldade na hora de elaborar provas e insegurança em avaliar e atribuir nota, principalmente na prova oral.

Sobre o tema avaliações, apresentaremos a seguir algumas considerações para reflexão, considerando a preocupação quanto ao nosso desempenho profissional nesta atividade atribuída ao professor, haja vista suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

5 AVALIAÇÕES

Vivenciamos o momento da avaliação como um dos mais complexos, principalmente no que diz respeito à elaboração de provas, atividade que exige a compreensão de que é preciso contemplar o conteúdo estudado de forma a medir a aprendizagem do aluno. Para essa medição, faz-se necessário que ao elaborar a prova o docente tenha o cuidado em observar o diálogo entre o planejado e os objetivos traçados com o desempenho dos alunos, no sentido de identificar as necessidades destes e ajustar a proposta do planejamento pedagógico.

Segundo dispõem as OCEM (2006), a proposta do avaliar significa a busca por indicadores que apontem o nível de aprendizagem do aluno, gerando elementos para que o professor possa redirecionar seu planejamento. Assim, o papel da avaliação na aprendizagem é

de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. Por meio das avaliações, assim como dos erros nas produções dos alunos, o professor pode redirecionar seu curso. (OCEM, 2006, p. 143)

Com essa proposta de diagnóstico e reelaboração do planejamento, objetivando o alcance dos resultados, compreendemos que a avaliação deve se dar de forma permanente, por meio da observação durante as atividades realizadas em sala de aula, considerando o esforço do aluno em fazer as tarefas, bem como os trabalhos propostos. Não nos preocupamos em somar notas, mas em oferecer ao aluno diferentes oportunidades de aprendizagem, monitorando o processo e colhendo dados que pudessem nos auxiliar no momento de avaliá-lo, identificar seu nível de aproveitamento e atribuir-lhe uma nota.

Ainda sobre o conceito de avaliação, recorreremos a Pastor Cesteros (2003), que nos traz a proposta de que este é indissociável do processo ensino-aprendizagem e que é tarefa do professor acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, de forma contínua.

A autora defende que os aprendizes de uma segunda língua estão expostos a um contínuo processo interno avaliativo, devendo o professor proceder com a avaliação “não só em forma de um exame final que dê conta de como foi o processo desde o ponto de vista da aquisição, mas mediante uma continuada observação do funcionamento das aulas”²⁵. (PASTOR CESTEROS, 2003, p. 2, tradução nossa).

Ou seja, a avaliação é bem mais complexa do que a elaboração e a aplicação de provas, deve levar em consideração, entre outros pontos, a atitude do aluno, a do professor, o material utilizado em sala de aula e os resultados obtidos durante o curso. A partir da observação a todos esses pontos, o professor terá dados que o ajudarão na tomada de decisões, no sentido de inserção de ajustes no material ou no planejamento, que possam contribuir para o alcance das metas traçadas.

Amparados pelas considerações expostas, recorreremos a outras formas de avaliar, por meio de atividades diversas, considerando o esforço que o aluno dedicou à determinada tarefa e sua evolução durante o processo, sem abandonar o método tradicional de aplicação de provas.

O processo avaliativo se deu, portanto, durante as aulas, observada a participação e o compromisso dos alunos com as atividades propostas, com a realização de provas em dois momentos, como mencionado anteriormente, no primeiro avaliando apenas oralidade e compreensão auditiva; e na etapa final realizamos as mesmas, acrescidas de uma prova escrita, que contou com questões de compreensão leitora, vocabulário e gramática. Nosso objetivo, além de avaliar o progresso dos alunos no uso da língua meta, era também nossa autoavaliação enquanto professores, bem como o material utilizado.

De maneira geral, constatamos que elaborar provas nos causa desconforto e até mesmo certa angústia. E observamos que para os alunos, pelo menos parte deles, o momento das avaliações representa estresse, diante das manifestações de alguns, que se demonstraram preocupados com a nota que obteriam, embora no caso específico deste

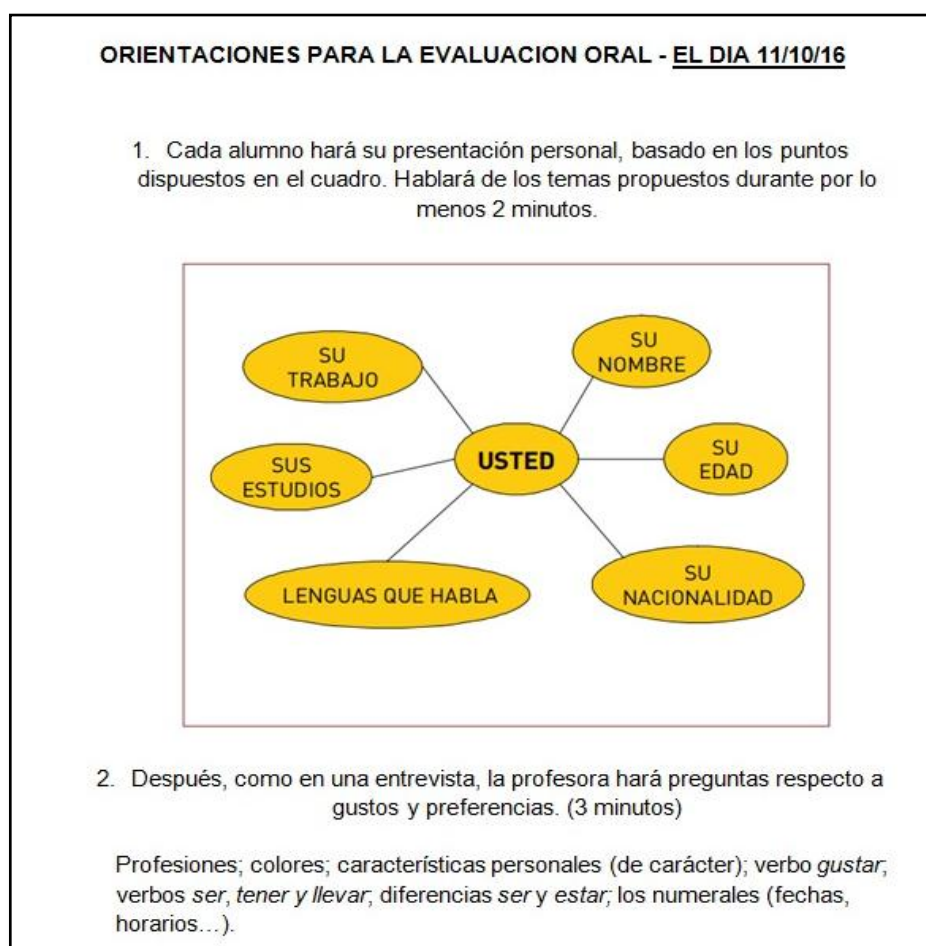
²⁵ Texto original: “no sólo en forma de un examen final que dé cuenta de cómo ha ido el proceso desde el punto de vista de la adquisición, sino mediante una continuada observación del funcionamiento de la clase”

curso não houvesse a classificação em “aprovados” e “reprovados”, uma vez que o certificado era pela participação do aluno.

5.1 Provas realizadas

5.1.1 Provas orais

- 1ª Prova oral: constou de uma apresentação pessoal, na qual o aluno informaria dados como: nome, idade, profissão, nacionalidade, além de temas sobre trabalho, família, formação, etc. Durante a apresentação, para ajudá-los, conduzimos o diálogo fazendo perguntas. Os alunos foram previamente orientados a planejar as falas, conforme imagem a seguir.



Fonte: elabora pela autora

Além do disposto nos itens 1 e 2 nas “Orientaciones para la evaluación oral”, indicamos os conteúdos que haviam sido estudados para que os alunos os revisassem: *las*

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

profesiones; los colores; las características personales (de carácter); el verbo gustar; los verbos ser, tener y llevar; diferencias entre ser y estar; los numerales (fechas, horarios).

- 2ª prova oral: consistiu em uma encenação na qual os alunos, em duplas, simulavam uma compra em uma loja, um sendo o vendedor e outro o cliente. Para apresentar o conteúdo vimos em sala dois vídeos - "*de compras*" e "*comprando en una tienda*".

5.1.3 Prova escrita

Realizamos uma prova escrita ao final do curso, que constou de oito questões, contemplando compreensão leitora, vocabulário e gramática. Cabe destacar que, ao elaborar as provas, constatamos que não é simples produzir enunciados claros. Para ilustrar nosso entendimento quanto à insegurança no momento de elaboração da prova, pontuaremos a seguir alguns problemas observados:

Durante a correção da prova detectamos um problema na questão 3, que atribuímos à falta de clareza no enunciado. Apresentamos a seguir o texto que embasou a referida questão, bem como exemplos de respostas para ilustrar as diferentes interpretações dos

La carta de Juan

No me gusta mi horario este año. El lunes tengo literatura y lengua. Me encanta porque se me da bien la lectura. El martes tengo tecnología y el profe es antipático. El miércoles es un día horrible. Tengo dos horas de química - no me gusta porque es una asignatura aburrida. También tengo matemáticas, biología y física. El jueves tengo francés e inglés. La profe de inglés explica muy bien y es muy simpática. El viernes está bien, porque tengo dos horas de fútbol. Bueno, basta por hoy - tengo muchos deberes para terminar - informática e historia para mañana.

Escríbeme pronto,

Juan.

alunos aos comandos:

Aluno 1 - "Sábado y domingo. Miércoles es un día horrible."

3. Busca en el texto los días de la semana y añade los que faltan. Después, indica cuál es el peor día para Juan. (1,5) ✓

SÁBADO Y DOMINGO. MIÉRCOLES ES UN DÍA HORRIBLE.

Aluno 2 - “Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo. El peor día para Juan es miércoles.”

3. Busca en el texto los días de la semana y añade los que faltan. Después, indica cuál es el peor día para Juan. (1,5)

Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo. El peor día para Juan es miércoles.

Aluno 3 - “Lunes (literatura y lengua), martes (tecnología), miércoles (el día horrible, con química, matemáticas, biología y física). jueves (francés e inglés). Viernes (fútbol). Faltan sábado y domingo.”

1. Busca en el texto los días de la semana y añade los que faltan. Después, indica cuál es el peor día para Juan. (1,5)

Lunes (literatura y lengua), Martes (tecnología), Miércoles (el día horrible, con química, matemáticas, biología y física). Jueves (francés e inglés). Viernes (Fútbol). Faltan Sábado y Domingo.

Aluno 4 - “sábado y domingo. En miércoles es un día horrible para Juan”.

3. Busca en el texto los días de la semana y añade los que faltan. Después, indica cuál es el peor día para Juan. (1,5)

sábado y domingo.
En miércoles es un día horrible para Juan

A proposta era que eles retirassem do texto os dias da semana e acrescentassem os que estavam faltando, sábado e domingo. Assim, diante das distintas respostas, aceitamos todas as possibilidades como corretas, sem qualquer argumento viável que justificasse erro em alguma delas.

Identificamos outro problema na questão 7, que apresentava o seguinte enunciado: “Saca del texto lo que se pide: Dos verbos para expresar gusto; Dos verbos; Tres sustantivos; Tres adjetivo). A confusão se deu porque nas questões anteriores, 5 e 6, havia textos para serem completados os espaços, o que levou os alunos a perguntarem a

qual texto deveriam recorrer. O enunciado deveria indicar que se tratava do texto “*La carta de Juan*”.

Ainda na mesma questão, outro complicador foi o fato de solicitarmos “*Dos verbos para expresar gusto*” e “*Dos verbos*”. O aluno poderia repetir verbos em ambos os itens e não teríamos como argumentar quanto à resposta correta.

No que concerne à avaliação e elaboração de instrumentais, especialmente a prova escrita, motivados pela inquietação diante das nossas descobertas, pretendemos buscar autores que tratem do tema, desde a perspectiva da competência linguística como fator decisivo para os profissionais docentes no momento de produzir enunciados que possam efetivamente avaliar o aluno sem pôr em risco o objetivo do processo ensino-aprendizagem, com o propósito de motivar a discussão sobre a importância de uma prova bem elaborada.

Nossa reflexão é também no sentido de trazer para nossa prática igual preocupação em nos autoavaliar para verificar se estamos, de fato, contemplando os conteúdos, se estamos preparados para avaliar que influência tem nossa ação, enquanto avaliadores, nos resultados do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Curso Básico de Espanhol para colaboradores da SME se deu, principalmente, pela necessidade de aperfeiçoamento profissional e o consequente desenvolvimento de boas práticas. Conscientes de nossas limitações, considerando o caráter inicial da carreira docente, atuamos desde a perspectiva de observadores críticos-reflexivos, tendo como objeto a nossa própria prática.

É oportuno mencionar a motivação que nos foi proporcionada ao constatar que os alunos compreenderam como precipitado o julgamento quanto à facilidade em aprender o espanhol, impressão que acaba diminuindo a importância do ensino do idioma, principalmente pela aproximação das línguas (Portuguesa e Espanhola), frustrada logo no início do curso, com a aplicação de testes de níveis, acesso a materiais sobre oportunhol, os falsos cognatos, conhecimento do alfabeto e as diferenças na pronúncia. E

o melhor foi o fato de os alunos, após tomarem conhecimento das dificuldades que enfrentariam, terem mostrado maior interesse diante do desafio.

Assim, as atividades propostas contaram com a efetiva participação dos alunos, que se esforçaram e manifestaram interesse em buscar mais informações, em consultar o dicionário e outros materiais, a partir das aulas ministradas. O material utilizado em sala era disponibilizado aos alunos, via e-mail ou impresso, para que pudessem revisar os conteúdos. Para a preparação das aulas, buscamos materiais em livros e na internet, num trabalho de pesquisa interessante, que nos oportunizou novos conhecimentos e maior segurança para atuação em sala de aula.

Além do contato via correio eletrônico, os alunos criaram um grupo no Whatsapp para troca de textos e informações diversas em espanhol. A proposta pedagógica do uso dessa ferramenta era treinar a escrita e a compreensão leitora, já que o idioma a ser utilizado na comunicação era o espanhol. O aplicativo nos permitiu o compartilhamento de links de notícias, imagens e músicas, possibilitando maior contato com a língua meta e aquisição de vocabulário. Podemos citar, como exemplos, o envio de links sobre datas comemorativas que coincidem com o calendário brasileiro: *Inmaculada Concepción* (08/12) e *Día de la mártir Santa Lucía* (13/12); notícias sobre o momento político no Brasil em espanhol; o anúncio da morte de Fidel Castro; textos sobre os processos que antecedem as eleições, etc.

Adotamos o uso da língua espanhola desde o primeiro dia de aula, o que contribuiu para que os alunos se familiarizassem com os sons do idioma, em determinados momentos eles mesmos oralizando para treinar pronúncia e entonação. Acordamos que as intervenções necessárias poderiam ser feitas sem que ninguém se sentisse desconfortável, esclarecendo que o erro, quando se aprende um novo idioma, é natural e faz parte do processo.

Constatamos o alcance dos objetivos pretendidos, desde o ponto de vista da proposta didático-pedagógica, ou seja, os alunos desenvolveram competências comunicativas e são capazes de compreender textos e áudios no idioma espanhol. Além disso, assimilaram a importância da aprendizagem de novas línguas, considerando que isso

representa, além da aquisição das competências linguísticas, contato com outras culturas e a consequente descoberta de novas aprendizagens.

Quanto ao nosso desempenho, estamos seguros de que a docente requer que estejamos atentos às necessidades dos alunos e ao nível de aprendizagem de cada um, sempre observando nossa própria prática. A formação do professor deve acontecer dia a dia, nas suas vivências em sala de aula, enfrentando desafios, o que implica constante autoavaliação e busca por aperfeiçoamento profissional. É nosso papel facilitar a aprendizagem, por isso a formação continuada é tão importante para o desenvolvimento do nosso trabalho, que exige dedicação e sensibilidade para propor novas práticas, quando as utilizadas não atenderem aos objetivos da educação.

No caso específico do espanhol, cabe a esse profissional elucidar quanto à importância da aprendizagem da língua, que representa, entre outros ganhos, oportunidade de novos conhecimentos; possibilidade de novas relações, pessoais ou profissionais; e crescimento humano, considerando que o conhecer o outro gera mais respeito e tolerância.

O domínio do espanhol, idioma cada vez mais difundido e estudado no mundo, representa maior possibilidade de comunicação internacional. Precisamos absorver o caráter obrigatório que nós brasileiros temos de aprender essa língua, principalmente porque ela é oficial nos países que nos cercam.

Para finalizar, agradecemos o envolvimento de todos nesse projeto que muito contribuiu para nossa formação, pela forma como se deu todo o processo, pelas aprendizagens, pelos resultados apresentados pelos alunos e pelas reflexões proporcionadas, que nos conduzirão à busca por melhores práticas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Encina. **Ser professor ELE**. Entrevista concedida a Izabela Kusicielek. Disponível em: <<http://blogosfera.ojh.edu.pl/?p=593>>. Acesso em 12 dic 16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 jun 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid, MECD y Anaya, 2002. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

INSTITUTO CERVANTES. **El español una lengua viva**. Informe 2016. Disponível em:
<http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

PASTOR CESTEROS, Susana. **La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas**. En Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Pp. 503-514. Disponível em:
<http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/EvaluacionPastor.pdf>. Acesso em 02 out 2017.

PICADO, Ana Isabel Blanco. **El error en el proceso de aprendizaje**. Cuadernos Cervantes de la lengua española. Época II, año III, 2012. Disponível em:
<http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html>. Acesso em: 30 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

O TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA

CHARLENE CIDRINI FERREIRA (CEFET-RJ)

RESUMO:

Este artículo se basa en mi tesis doctoral que se inserta en un conjunto de investigaciones que se dedican a las articulaciones existentes entre las prácticas de lenguaje y las situaciones de trabajo en diferentes contextos y situaciones enunciativas. En diversos estudios enfocados en investigar cuestiones relacionadas a la formación docente, poco (o nunca) se discuten los saberes y las atribuciones que constituyen el trabajo del profesor en actuación en la escuela de educación básica brasileña que recibe a los pasantes de los cursos universitarios de formación docente. Según nuestra perspectiva, ese profesional comparte con el profesor de la universidad, el papel de formador. De ese modo, con el objetivo de identificar sentidos construidos sobre el trabajo del profesor de la escuela básica en las prácticas supervisadas de español, el aporte teórico se sitúa en la relación entre los estudios del lenguaje, en la perspectiva discursiva de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2002, 2007) y los estudios del trabajo (SCHWARTZ, 1997, 2013), orientada por una concepción ampliada de situación de trabajo (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2002). El paso metodológico priorizado en este artículo fue la organización y análisis de foro de discusión con profesores de la educación básica que reciben a los pasantes. Los resultados apuntan que su trabajo se constituye por diversas ausencias, entre las cuales se destacan: la ausencia de normalización, de diálogo con la universidad y de valoración de su espacio en la formación docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base minha tese de doutorado (FERREIRA, 2015) que se insere num conjunto de pesquisas que se voltam para as articulações existentes entre as práticas de linguagem e as situações de trabalho em diferentes contextos e situações enunciativas.

Nas últimas décadas, grande parte dos estudos do âmbito da formação docente, vem se dedicando a investigar e aprofundar questões que se centram na articulação entre “teoria e prática”, políticas públicas, reformas curriculares, estágio supervisionado, entre outros. Entretanto, pouco (ou nunca) se discute sobre os saberes e atribuições que constituem o trabalho do professor em atuação na escola básica que recebe estagiários dos cursos de Licenciatura que, segundo minha visão, compartilha o papel de formador

com o professor da universidade. Com efeito, o professor da escola participa da formação do licenciando a partir de uma aproximação com a situação de sala de aula contribuindo diretamente na construção de conhecimento sobre o trabalho docente.

O estágio supervisionado obrigatório (doravante ES) é uma etapa constitutiva do Curso de Licenciaturas em Letras e um elo entre formação acadêmica e prática profissional. Legalmente, se constitui uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar um processo de ensino-aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo durante a profissionalização desse estagiário (BRASIL, PARECER CNE 28/2001). Portanto, a partir de uma aproximação às tarefas vinculadas à atividade docente que o ES proporciona, o licenciando pode desenvolver reflexões sobre o que, no futuro, virá a ser a sua prática, construindo saberes fundamentais na sua formação para o trabalho. Considero que a troca estabelecida com o professor da escola que o recebe é de suma importância para o (re)pensar sobre essas questões.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo identificar sentidos sobre o trabalho do professor da escola básica no estágio supervisionado (doravante PEBEST²⁶), especificamente de espanhol, por meio de uma abordagem teórica que se situa nas interfaces entre os estudos da linguagem, sob uma perspectiva discursiva de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2002, 2007) e os estudos do trabalho (SCHWARTZ, 1997, 2013), pautadas numa concepção ampliada de situação de trabalho (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2002). Se não há situação de trabalho sem que haja algum uso da linguagem, pode-se dizer então que a transformação do trabalho está nos sentidos que se instituem no/pelo discurso. Por conseguinte, a escolha da linguagem como entrada para uma investigação sobre o trabalho docente, neste caso especificamente o do PEBEST, torna-se interessante, visto que recorrer a uma relação interdisciplinar significa trazer o conhecimento de outras áreas, proporcionando uma abordagem mais enriquecida, haja vista sua complexidade. Como afirmam Daher e Sant'Anna (2010): “tratar da formação profissional significa dialogar com o mundo do trabalho” (DAHER; SANT'ANNA, 2010).

²⁶ Todas as vezes em que houver referência ao professor da escola básica que recebe estagiários será usada a sigla PEBEST. Essa abreviatura foi criada para facilitar o encadeamento e a identificação do professor, foco deste estudo.

O encaminhamento metodológico focado neste artigo foi a organização e análise de fórum de discussão com professores da escola básica que recebem estagiários²⁷. Recorrer às formas como este profissional constrói seu dizer sobre o seu próprio trabalho na relação com seus interlocutores e com as outras vozes trazidas a falar num espaço coletivo de discussão possibilitou verificar a construção de sentidos sobre o seu trabalho a partir de elementos discursivos que coexistem, que se transformam, que se aproximam e/ou se distanciam quando determinados pontos de vista são colocados em diálogo.

Com base no momento atual de Reformas na Educação, em que uma reestruturação dos Cursos de Graduação está sendo posta em debate, corroboro a relevância do meu objeto de estudo num contexto tão propício para essas discussões.

ESTAGIO SUPERVISIONADO E TRABALHO DO PROFESSOR

O ES, enquanto prática social determinada por condições históricas, econômicas, políticas, é um espaço privilegiado (ou deveria ser) para que o aluno, ainda durante a formação, se aproxime ao que será sua situação de trabalho. Vejamos o que diz a lei:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, LEI 11.788/2008)

E é o professor que está na sala de aula da educação básica o que contribui efetivamente para que um possível encontro entre a formação e atuação profissional aconteça, estabelecendo uma relação com o futuro docente, que está ali, frequentando suas aulas.

Recorrendo à perspectiva ergológica da atividade humana²⁸, em toda situação de trabalho existe uma dimensão estabelecida que pode ser ensinada, mais ou menos à

²⁷ Além da criação de um fórum de discussão, a pesquisa também considerou o que dizem sobre o trabalho do PEBEST documentos oficiais que regem a Licenciatura e o ES de espanhol do âmbito nacional, das universidades públicas do Rio de Janeiro (UFF, UERJ, UFRJ e UFRRJ) e instituições de educação básica. Também foram entrevistados professores destas universidades responsáveis pelo ES. Para aprofundar estes encaminhamentos, sugerimos a leitura de Ferreira (2015).

²⁸ Por volta do final dos anos 70 e início dos anos 80, o filósofo francês Yves Schwartz (1997) desenvolveu a abordagem ergológica após observar que na medida em que as sequências de operações a

distância, mais ou menos de forma independente de sua execução em situação real. Por outro lado, há elementos que não se podem prever, nem formalizar, pois vinculam-se a valores e escolhas do trabalhador no momento da realização da atividade, que é constitutivamente singular.

Dessa maneira, formar para o trabalho requer não mais vê-lo como uma pura execução, mas como uma atividade pertencente à história. E como tal, se modifica sempre, já que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados, segundo representações das condições de realização (TELLES; ÁLVAREZ, 2004). Ou seja, a distância entre o trabalho prescrito e o real é universal, sempre existiu “em razão da variabilidade das situações de atividade, e também do que é viver – e, portanto, viver no trabalho – para cada um” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 42):

Uma vez que compreendemos que toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma *dramática* no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes – tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo –, e tudo o que é o encontro de encontros e aqui é preciso *renormalizar* (...) Há, aí, um postulado de convocação à *experiência*, pois se é preciso que cada um se dê normas para tratar o aspecto singular da situação, o faz com seu patrimônio, diremos, *com sua experiência*. (SCHWARTZ, 2010, p. 43)

Assim, a Ergologia compreende que, durante a atividade, o trabalhador, a partir de suas experiências, valores e contatos com o coletivo, institui a sua maneira de realizar o que foi prescrito, já que “há sempre valores em jogo na atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 45). Essa perspectiva importa para esta pesquisa, na medida em que nos permite refletir de forma mais ampla sobre o trabalho do docente foco de nosso estudo, que é algo muito mais complexo do que a visão do senso comum, que costuma reduzi-la às atividades efetuadas em sala de aula, “invisibilizando” parte do seu trabalho. Deve-se levar em conta sua relação com a instituição que o emprega,

serem executadas no trabalho eram preconcebidas sem que nenhuma outra forma de racionalização parecesse possível, as várias modalidades de recomposição, sequencial, espacial, temporal, revelavam-se. A Ergologia propõe-se a ampliar certos campos de estudo que a Ergonomia da Atividade tinha estabelecido, especialmente, as discussões sobre a distância entre o trabalho prescrito e real.

com os pais, com o coletivo de trabalho, com a comunidade em que se insere, com o estagiário que frequenta suas aulas, entre muitas outras.

As relações de poder e saber que circunscrevem o ambiente de trabalho, os distintos saberes e usos de si e pelos outros na experiência da atividade, os processos de renormalização podem ser depreendidos nas práticas languageiras. Como afirma Faïta (2002), a linguagem configura-se como um “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação das atividades e das tomadas de decisão” (FAÏTA, 2002, p. 47)²⁹.

Segundo Nouroudine (2002), com base em Lacoste (1995), a relação trabalho/linguagem pode corresponder a três configurações: a linguagem **como** trabalho, a linguagem **no** trabalho e a linguagem **sobre** trabalho. A partir da tripartição proposta, nos interessa para esta pesquisa particularmente a linguagem **sobre** trabalho, fazendo-se necessário esclarecer que recorreremos a uma noção ampliada da proposta original de Lacoste (1995), proposta por Rocha, Daher, Santa’Anna (2002) que entendem que a situação de trabalho “se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelo(s) sentido (s) produzido (s)” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 79). Logo, embora as discussões resultantes do fórum de discussão sejam produzidos por e em práticas languageiras não necessariamente ligadas à situação de trabalho *stricto sensu*, inscrevem-se naquelas que colocam em circulação textos produtores de sentidos sobre o trabalho, as quais os autores denominam de produções discursivas “externas”.

Na concepção da Análise de Discurso de base enunciativa (doravante AD), o enunciado não se limita apenas a uma dimensão linguística para a compreensão de seu sentido, mas possui uma dimensão social, composta pela situação e pelos participantes

²⁹ A preocupação dos linguistas com o estudo da linguagem em situação de trabalho é recente. Começou na década de 80, na França, e chegou ao Brasil na década de 90. Cabe registrar que diferentemente da França, aqui no Brasil, não é frequente haver uma demanda expressiva por intervenções ergonômicas no contexto social, especialmente no que se refere à abordagem centrada na análise da atividade. Podemos dizer que essa demanda parte de nós mesmos, pesquisadores, que buscamos por meio da linguagem, estabelecer relações e reflexões para a construção de saber acerca de questões relacionadas ao trabalho.

que a constituem. Ou seja, além do enunciado, há que se considerar o momento e o contexto do processo de interação em que se instala, a articulação entre o linguístico e o discursivo.

As ideias de Michel Foucault têm sido bastante produtivas para nossa perspectiva enunciativa³⁰. Em sua obra *Arqueologia do saber* (2010 [1969]), o filósofo iniciou uma reflexão sobre discurso a fim de compreender o texto como uma unidade de análise (MAINGUENEAU, 2008), não visto mais como “um esconderijo de sentidos ao qual se teria acesso mediante uma atitude interpretativa como fundamento da análise” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2006, p.22), tal como concebe a Análise de Conteúdo, mas compreendido em sua discursividade, em seu funcionamento. Assim, analisar o sentido de um texto em seu funcionamento implica relacioná-lo a suas condições de produção, já que o sentido de uma expressão, de uma proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pela formação discursiva em que os enunciados se inscrevem. O discurso traduz-se em um conjunto de enunciados que obedecem a regras não somente linguísticas ou formais, mas também históricas (REVEL, 2005).

As teorias do discurso estão intimamente ligadas à questão da constituição do sujeito. Assim, a AD se apoia na subjetividade discursiva e dialógica em que um sujeito do discurso não é tratado mais como centrado, onisciente, mas como um sujeito constituído por discursos e atravessado por processos sociais e históricos. O sujeito da AD não é o sujeito empírico, não é identificado ao indivíduo, mas é um múltiplo e social.

A presença do “outro” é constitutiva da fala de qualquer sujeito, mas nem sempre a fronteira que separa o discurso do outro do resto da enunciação é clara. A possibilidade de identificação, de localização e individualização do responsável pelo dito, numa forma de apropriação pode estar ou não marcada na materialidade da língua, distinguindo-se em dois planos: a heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Como explica Mainguenu (1997),

³⁰ Ainda que não tenha sido seu posicionamento, as reflexões de Foucault sobre discurso, entre outras, têm sido contribuições relevantes para muitos estudos em meu grupo de pesquisa em AD.

A primeira (heterogeneidade mostrada) incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto que a segunda (heterogeneidade constitutiva) aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva. (MAINGUENEAU, 1997, p. 75)

Como o discurso mostra essa heterogeneidade de forma explícita ou não, observar como as distintas vozes transitam pelo dito em uma determinada enunciação se mostra relevante, pois permite emergir as contradições, os embates, as alianças de práticas discursivas no meio de uma formação social em uma conjuntura histórica determinada na construção de sentidos sobre o trabalho do PEBEST. No caso da análise do material do fórum, algumas delas se destacaram e se mostraram produtivas: a modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1998), discurso relatado (MAINGUENEAU, 1997, 2002) e negação polêmica (DUCROT, 1987)³¹. Embora essas categorias sejam aprofundadas na análise mais adiante, já convém antecipar algumas considerações sobre elas.

Nos estudos de Authier Revuz (1998) sobre a modalização autonímica, **a não-coincidência interlocutiva** indica que se estabelece uma distância entre os interlocutores na produção do dizer, que pode ter sentidos não “inteiramente compartilhados” (AUTHIER-REVUZ, 1998). **A não-coincidência do discurso consigo mesmo** indica no próprio discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso. Ou seja, “o enunciador alude a um outro discurso dentro do seu próprio discurso” (MAINGUENEAU, 2002, p. 159). Já **a não coincidência entre as palavras e as coisas** se manifesta quando as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar. E por fim, **a não coincidência das palavras consigo mesmas** é colocada quando o enunciador procura um sentido para a palavra pela exclusão de outros possíveis em função de polissemia ou homonímia (AUTHIER-REVUZ, 1998).

³¹ A citação, segundo Maingueneau (2007), não é somente um fragmento de enunciado. Mas com ele vem as palavras, o estatuto do enunciador e do enunciatário, os dêiticos, o modo de enunciação etc, os elementos que tem a ver com a Semântica global. Tal visão permite que o analista do discurso escolha categorias de análise que se façam relevantes ao longo de sua construção, que não precisam ser predeterminadas e engessantes. Desse modo, foi possível recorrer a outros elementos que se fizeram pertinentes à pesquisa, visto que por intermédio deles que a alteridade se manifesta.

Essa categoria se mostra produtiva na análise do fórum, pois nos permite observar os desdobramentos do sujeito enunciador para marcar na sua própria enunciação, um maior ou menor distanciamento em relação às próprias palavras enquanto estão sendo produzidas. Além disso, nos ajuda a refletir sobre o modo como o *eu* é outro por ele mesmo ao retomar/reformular/ corrigir/ antecipar/confirmar etc o que diz. Como afirma Maingueneau (1997), “a derrapagem verbal produz sentido” (MAINGUENEAU, 1997, p. 94).

Também observamos que o discurso relatado (doravante DR) como marca discursiva de heterogeneidade mostrada para a entrada da voz do outro na composição dos enunciados foi recorrente entre os participantes do fórum e por isso, se mostrou relevante para a análise. O DR se constitui uma enunciação sobre outra enunciação, e é compreendido como um fenômeno que pode ser observado a partir de variados modos de trazer-se a voz do outro para o discurso daquele que enuncia (SANT’ANNA 2004). Maingueneau (1997) aponta que a citação se caracteriza por uma ambiguidade fundamental, visto que um discurso pode citar o outro, convocando outra voz, para garantir, respaldar o que ele fala. E por outro lado, trazer a voz do outro para não comprometer o discurso com relação ao que ele fala, por meio a atribuição de responsabilidade do enunciado a outro discurso.

Ao longo da análise dos textos do fórum, também identificamos diversos enunciados negativos usados pelo enunciador para falar sobre o próprio trabalho. Tomando como base os estudos de Ducrot (1987) sobre a negação polêmica, quando retoma os estudos iniciados por Bakhtin para esboçar sua teoria polifônica da enunciação, o *não* como marca de heterogeneidade mostrada se caracteriza como relevante para nosso objetivo de pesquisa, uma vez que nos possibilita identificar um choque de duas vozes que se confrontam encenando um embate de posicionamentos em relação a um dado tema (MAIGUENEAU, 1997).

Segundo Ducrot (1987), a negação polêmica mostra a existência de um enunciador que se confronta com um locutor que assume um enunciado negativo marcada na frase. Contudo, o enunciador colocado em cena que sustenta o ponto de vista afirmativo não é atribuído a nenhum locutor efetivo de algum discurso, mas é uma

atitude de oposição interna ao discurso. Cabe esclarecer que, no caso desta pesquisa, não utilizamos as siglas propostas pelo autor (L, E1 e E2), mas apenas apontamos os pontos de vistas adjacentes com as quais o enunciador-PEBEST algumas vezes se associou e outras se distanciou.

Como demonstrado, encontramos a alteridade como um elemento central na perspectiva ergológica e na perspectiva discursiva. “Os “outros” de parte a parte atravessam a atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 192), assim como atravessam os discursos que constituem a subjetividade do trabalhador.

PRÓPRIO TRABALHO NO CENTRO DA DISCUSSÃO

O fórum de discussão como um espaço para o PEBEST falar sobre o seu próprio trabalho se constituiu como uma importante contribuição para o debate a respeito de como se dá na prática esse encontro entre a norma e tentativas de renormalização na relação com o meio em que atua, num processo constante de deslocamentos, rupturas, embates e, sobretudo, de construção.

A escolha das instituições de origem dos participantes do fórum seguiu os seguintes critérios: instituições vinculadas a universidades públicas do Rio de Janeiro que tivessem curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol): CAp/UFRJ, CAp/UERJ, COLUNI (UFF), CTUR (UFRRJ), as escolas estaduais e municipais pelo grande número de estagiários advindos destas universidades e a instituição federal na qual atuo que recebe muitos estagiários destas universidades – CEFET/RJ. Já com relação à escolha dos participantes destas instituições, levamos em conta o vínculo permanente e a indicação feita pelos professores universitários entrevistados³².

Partindo desse recorte, foi necessário deixar de incluir, no fórum, o representante do CAp/UFRJ, uma vez que a instituição não possui nenhum professor de

³² Para ter acesso aos detalhes sobre o caminho percorrido para a escolha das instituições e participantes do fórum, recomenda-se ler Ferreira (2015).

espanhol em seu quadro efetivo. Também não conseguimos nenhum representante das escolas municipais do Rio de Janeiro. Somente do município de Niterói³³.

Após o aceite ao convite feito por meio de uma carta encaminhada por email aos professores de espanhol que se inscreviam no perfil traçado, o fórum foi composto por 6 participantes, para os quais criamos um nome fictício: Bruna - CAp/UERJ, Victor - COLUNI, Rafael - CTUR, Renata - CEFET-RJ, Amanda - Colégio Estadual e Diana - Escola Municipal (Niterói).

É importante ressaltar que existem diferenças no perfil dos professores que fizeram parte do fórum de discussão (tempo de experiência na profissão ou como PEBEST, níveis de atuação, oferta do ensino de espanhol, número de estagiários que recebe, instituições em que trabalham etc). Apesar disso, essa diversidade é tomada como fecunda para a discussão, pois concordamos com Schwartz e Durrive (2010) ao dizerem que o que importa é que todos percebam claramente a originalidade do encontro não se tratando de um grupo em situação de hierarquia, mas que tem como objetivo

a produção de saberes, em condições específicas. Trata-se de entrar na atividade para debater de maneira como cada um nela se comporta, para historiar o que lhe está sendo demandado – ou seja, o que está na ordem da antecipação, do conceito; a maneira como cada um “se ajeita” com as normas antecedentes no momento em que se confronta com o real (SCHWARTZ;DURRIVE, 2010, p. 312)

Tomando como base a proposta de Barreto (2010), foi elaborado um roteiro³⁴ que tomou como ponto de partida o seguinte questionamento inicial, a fim de que os participantes pudessem falar livremente sobre seu trabalho com estagiários: “Fale sobre

³³ Essa dificuldade para encontrar um professor de espanhol no município do Rio de Janeiro talvez possa ser justificada pela situação precária pela qual vem passando o ensino de espanhol nesse âmbito. A participação de um representante do município de Niterói se mostrou interessante, visto que muitos alunos da UFF fazem estágio nessa região.

³⁴ É importante destacar que o roteiro se caracterizou como um prescrito, mas não como um limitador, pois não é possível prever ou pré-determinar o que é dito, pois compreendemos a linguagem como fenômeno social e dialógico que se realiza por meio da situação enunciativa, definida pelos participantes, pelo momento e lugar da enunciação.

o trabalho do professor da escola básica ao receber estagiário no processo de formação docente”.

Para um segundo momento, selecionamos três fragmentos de documentos oficiais relativos à participação da escola ou do PEBEST no ES, para servirem de motivação para o debate, propiciando um encontro entre os saberes adquiridos pela experiência e aqueles inscritos nos documentos oficiais³⁵:

- 1) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, PARECER CNE/CP 27/2001)
- 2) O estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. (BRASIL, PARECER CNE/CP28/2001)
- 3) [A escola de educação básica, uma vez que pode oferecer estágio supervisionado, se enquadra na seguinte obrigação:]
III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; (BRASIL, LEI 11.788/2008)

Para fins de contextualização, o PARECER 27/2001 é uma retificação do item 3.6 do parecer 9/2001: “Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”. O Parecer CNE/CP 9/2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ele foi elaborado num contexto de debates a respeito da melhoria da educação básica, trazendo um projeto de Resolução que possibilitasse “a revisão criativa dos modelos” (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p. 4) de formação, na época em vigor. Assim, esse Parecer desencadeou na publicação da Resolução CNE/CP 1/2002, que oficializou as diretrizes propostas.

Com relação ao segundo fragmento, o Parecer CNE/CP 28/2001 dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos

³⁵ As discussões relativas aos documentos oficiais estão desenvolvidas em Ferreira (2015).

cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo este documento, seu objetivo é dar consequência à determinação do Parecer 9/2001 de que a duração dos cursos de formação de professores em nível superior seria definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. Assim, o Parecer 28/2001 apresentou um projeto que foi oficializado posteriormente pela Resolução CNE/CP 02/2002³⁶.

Já o terceiro, a Lei 11.788 de 2008 se propõe a estabelecer as normas que regem a realização do estágio dos estudantes de todos os níveis de ensino e áreas, inclusive do curso de Licenciatura em Letras. Por isso, ocupa um lugar de hierarquia na elaboração dos documentos internos de Instituições de educação superior e básica. Tendo em vista que nosso estudo considera o ES realizado na escola básica, podemos dizer que o “funcionário” mencionado no fragmento com a atribuição de orientar e supervisionar o estagiário pode ser o PEBEST.

Mesmo que tenhamos consciência de que é impossível dar conta de todas as instituições de ensino básico onde se realiza o ES e as especificidades dos protagonistas do trabalho objeto deste estudo, é importante enfatizar que esta pesquisa significa um avanço nas discussões que têm como finalidade dar visibilidade ao trabalho que esse profissional exerce na formação docente.

ANALISANDO VOZES EM DEBATE

Devido aos limites deste artigo, foi necessário selecionar alguns exemplos de análise como forma de demonstração da investigação realizada.

Primeiramente, é preciso informar que os enunciados produzidos no fórum puderam ser agrupados em 3 grandes blocos temáticos, que serviram como ordenadores da análise. São eles: (1) concepção de estágio; (2) relação universidade x escola e (3)

³⁶ Cabe chamar atenção que, após a conclusão desta pesquisa, já foram publicadas novas reformas da educação, como por exemplo, a Resolução CNE/CP n.2 de 1 de julho de 2015. Logo, faz-necessário, em um estudo futuro, atualizar as determinações legais relativas à Licenciatura e ES no Brasil.

relação PEBEST x estagiário. O recorte dos fragmentos para composição de cada bloco temático seguiu como critério os elementos que julgamos mais expressivos de acordo com o nosso objetivo.

O primeiro fragmento a ser destacado foi retirado de um conjunto de falas em que o enunciador tomou a palavra para dar continuidade à discussão a respeito da distância entre a concepção de estágio da escola e da universidade³⁷:

Sou funcionária pública de duas redes [municipal e estadual], nas duas áreas [português e espanhol], e assim, quando eu recebo, eu gosto de receber: “Bem vindo! Que bom que você veio! Que que você espera do estágio?” E a primeira coisa que eu falo para eles [estagiários] é: “Olha, eu não sei o que que te ensinaram na Universidade, mas a realidade de sala de aula é completamente diferente do que você aprendeu na faculdade.” É mais ou menos um choque, mas eu falei assim: “primeiro você senta, você observa e depois a gente vai conversar” E, eu também não gosto de deixar muito o meu estagiário observando. Gosto que ele dê a opinião dele nas aulas, gosto que ele levante, que ele tire dúvidas dos alunos. Eu gosto que ele dê opiniões, que ele dê sugestões de aula. Eu gosto que ele elabore algumas questões, exercícios, eu gosto que ele ajude a montar uma prova... “Não, mas o meu estágio é de observação”. “Não, mas o estágio de observação é muito mais do que você olhar pra mim aqui e ver eu trabalhando.” Então, eu gosto muito de colocar o meu estagiário pra fazer isso.. (Diana)

Neste fragmento, o enunciador faz uso do discurso direto (DD)³⁸ para encenar a própria voz dirigida ao estagiário no início da realização do ES. Essas falas de “recepção” evidenciam seu ponto de vista de que existe uma distância entre o que se ensina na universidade e a realidade da escola. A citação em DD: “*primeiro você senta, você observa e depois a gente vai conversar*” (PEBEST) abre espaço para que o enunciador, ocupando o lugar de PEBEST, fale das atividades que realiza, dê visibilidade ao seu trabalho, buscando a valorização da escola na formação: “*Gosto que ele dê a opinião dele nas aulas...ajude a montar uma prova...*”(PEBEST). Logo, para o enunciador, o discurso da escola, lugar de onde fala, concebe o estágio de observação como um espaço em que tem autonomia para criar e determinar atividades para o estagiário, que não somente ocupa a função de observar passivamente. Essa visão se

³⁷ Importa esclarecer que, devido ao objetivo da investigação, optamos por fazer uma transcrição simples que não considera aspectos entonacionais e paralinguísticos, com base em Marcuschi (2006). Para ter acesso à transcrição completa do fórum de discussão, ler Ferreira (2015).

³⁸ Os enunciados identificados como discurso direto (DD) foram marcados na transcrição com o uso de aspas.

contrapõe ao que, segundo o PEBEST, seria a da universidade, representada pela citação da voz do estagiário, conforme certificamos em outras manifestações de DD, como uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior ressaltando a polêmica que envolve o entendimento a respeito do que é um estágio de observação: *“NÃO, mas o meu estágio é de observação”* (estagiário). *“NÃO, mas o estágio de observação é muito mais do que você olhar pra mim aqui e ver eu trabalhando”* (PEBEST).

Cabe ainda comentar que, na ocorrência de DD: *“Olha, eu não sei o que que te ensinaram na Universidade, mas a realidade de sala de aula é completamente diferente do que você aprendeu na faculdade”*, podemos observar que essa voz é uma antecipação acerca da visão que o enunciador acredita que o estagiário traz sobre a realidade da sala de aula, e conseqüentemente, sobre seu próprio trabalho, apontando para uma polêmica instaurada entre a escola e a universidade antes mesmo do estágio começar. É como se já tivesse pré-estabelecida a distância entre o que a universidade ensina e a realidade da escola. Através da própria fala em DD, o enunciador faz uma crítica à formação considerando o discurso da universidade muito diferente do discurso da escola, ao qual se filia.

Podemos certificar isso também na sequência de sua fala, quando o enunciador continua teatralizando o diálogo entre ele e o estagiário por meio do DD:

“Não, mas olha só, o meu professor lá na Universidade só quer que eu faça observação”(estagiário). “Não, porque o meu professor lá da Universidade ele diz que eu tenho que dar aula assim, assim e assim... Não porque o meu...”(estagiário) “Mas, olha só, eu sou a professora aqui, você vai se formar como professora também, e você precisa ouvir eu falar e ouvir o professor falar, e aqui a gente vai chegar num denominador comum”(PEBEST). (Diana)

Esse embate de vozes em DD ao longo do diálogo entre o PEBEST e o estagiário demonstra um jogo de forças que ultrapassa a relação PEBEST x estagiário, pois, na realidade, o estagiário aparece, aqui, como um “intermediário” do professor da universidade. Isto é, a responsabilidade pelo dito não é atribuída ao estagiário, mas ao professor que está na universidade. Assim, podemos observar um embate entre os docentes, que ao invés de se constituírem como parceiros na realização do estágio, se constituem como opositores. Essa oposição pode ser identificada por meio do uso

repetitivo do possessivo “meu” presente na fala atribuída ao estagiário ao referir-se ao professor da universidade. Seu uso provoca o efeito de que o PEBEST não é reconhecido pelo estagiário como seu professor, destituindo a sua autoridade de dizer o que deve ser feito ou não no estágio. Isso pode explicar o enfrentamento do PEBEST como forma de impor o reconhecimento e valorização do seu trabalho, diante de uma voz que coloca a escola num patamar inferior do que o da universidade na realização do estágio.

A relação entre universidade e escola se configurou na discussão como um elemento bastante representativo na construção de sentidos sobre o trabalho do PEBEST, o que já era previsto pelo fato de o ES na escola estar obrigatoriamente vinculado aos cursos de Licenciatura. Foram bastante comentadas por vários participantes a falta de contato com o professor da universidade e falta de visibilidade do seu trabalho. Observemos uma dessas falas:

E eu demorei um pouco a compreender também qual seria o meu papel justamente por isso. Por essa falta de orientação e desse contato com a Universidade, com o professor da Universidade. Então, depois, a partir da minha própria prática, e eu acho que, não sei se os meus colegas vão concordar, isso passa a fazer parte da nossa atividade de trabalho sim. É um trabalho extra que a gente tem e que realmente, não tem essa visibilidade. Porque você tem encontros, você tem reuniões com eles fora do horário da aula em si, ou antes, ou depois, e você acaba fazendo esse trabalho... (Renata)

Podemos verificar que o marcador metadiscursivo “*não sei se meus colegas vão concordar*”, indica uma antecipação de uma possível discordância dos interlocutores a respeito da visão de trabalho do PEBEST que o enunciador construiu a partir da sua experiência - “*a partir da minha própria prática*”. Nesse sentido, a modalização autonímica abre espaço para identificarmos um sentido de trabalho que para o enunciador não é compartilhado entre todos: um trabalho extra, que exige encontros e reuniões fora do horário planejado. Desse modo, a fim de buscar apoio do grupo para legitimar e dar visibilidade ao seu modo de ver o trabalho, o enunciador desloca-se do *eu* para o *nós/ a gente / você genérico*, inscrevendo todos no seu dizer.

Como foi possível observar, a falta de orientação do trabalho com estagiários agregada à falta de contato com os professores da universidade fizeram com que o

PEBEST desenvolvesse meios de gerir as variabilidades, evidenciando que a formação não dá conta dos imprevistos da atividade. Portanto, o saber adquirido na formação e o saber da experiência são constitutivos e inseparáveis na renormalização do trabalho. Como afirma Schwartz (2010), a renormalização

É uma tentativa de recentramento das normas do “registro Um”, que foi pensado sem você, uma tentativa de o repensar em função de você, em função da história que você tem para viver, enfim, com todas as suas variabilidades e em função de você, que tem que gerir esta história e essas variabilidades (SCHWARTZ, 2010, p. 98)

Vejamos o próximo fragmento de análise:

- [o trabalho com estagiários] deveria [entrar como orientação]. Essa é a grande questão (Victor)
- você trabalha como uma amiga da universidade (Amanda)
- não entra como carga horária... (Renata)
- nós não temos esse espaço, nós não temos esse espaço (Victor)
- não entra como carga horária, não entra (Renata)
- não entra no seu planejamento... (Amanda)
- não há valorização nem da própria universidade (Victor)
- nem da instituição (Renata)
- burocraticamente em relação ao nosso trabalho.. (Victor)

Essas falas apontam uma desvalorização do trabalho do professor da escola na formação docente por parte da universidade e das suas próprias instituições do ensino básico. Com a presença significativa da marca do “não polêmico”, verificamos que os enunciados negativos dialogam com pontos de vista subjacentes que afirmam que o trabalho do PEBEST é um trabalho de orientação, entra na carga horária, entra no planejamento, é valorizado pela universidade e pela instituição de ensino básico. Em suma, essa série de afirmações subjacentes vão dar visibilidade a diversos apagamentos do trabalho do PEBEST, se aproximando de um trabalho “voluntário”: “*você trabalha como uma amiga da universidade*” (Amanda). Um trabalho voluntário não se caracteriza como vínculo empregatício, portanto, não é remunerado. Schwartz (2011)

nos ajuda a entender que a visão de trabalho *stricto sensu* está ligada ao trabalho mercantil, como se esse fosse o único trabalho digno de atenção. Dessa maneira, as dimensões de um trabalho de natureza não mercantil costumam ser esquecidas, enquadradas no que o filósofo chama de “parte invisível” e talvez isso explique parte dos apagamentos e discursos de desvalorização do trabalho do PEBEST.

Sobre a relação PEBEST x estagiário, temática também frequente na discussão, destacamos a fala a seguir que dialoga diretamente com o fragmento de lei que determina a orientação e supervisão de até 10 estagiários apresentado aos participantes durante o fórum. Leiamos:

- Então, chegar e colocar Deus e o mundo não há condições. Eu lembro de épocas, principalmente no segundo semestre, que é mais curto, de ter um número grande de estagiários e era desesperador. Você fazer com que todo mundo conseguisse ser encaixado, que as aulas ficassem boas o suficiente, não só pra o estagiário ser avaliado, mas pro aluno que ia receber aquela aula também não sair em desvantagem. Porque ainda tem isso. Você tá formando aquele aluno, o adolescente e a criança, enfim. Então isso não é uma brincadeira, isso é algo que é muito sério. Você tem que ter um tempo de dedicação, de orientação desse estagiário para que ele consiga dar a sua... dar a aula dele e ao mesmo tempo contemplar os meninos da educação básica. Não é fácil, entendeu? Então, isso aqui as pessoas colocam como se fosse uma coisa qualquer. Não é uma coisa qualquer... (Bruna)

- Um depósito (Rafael)

- E quando você fala de dez estagiários, você fala de dez datas que precisam ser negociadas com o professor da Universidade para que ele possa estar presente e as datas não batem nunca. (Renata)

A noção de distância entre trabalho prescrito e trabalho real, proposto pela ergologia, nos auxilia na reflexão sobre esta fala, pois como se pode ver, o documento de lei prescreve um limite de estagiários para cada profissional que não é o que efetivamente acontece na prática. Através do enunciado negativo “*Então, chegar e colocar Deus e o mundo não há condições*”(Bruna), observamos que o enunciador reforça a impossibilidade de receber um número elevado de estagiários apontada no fragmento de lei, contrariando uma voz subjacente que diz que o PEBEST tem condições para isso. Verificamos, portanto, duas vozes que se confrontam encenando um embate de posicionamentos em relação a um dado tema: de um lado, a voz da prescrição e do outro, a voz da experiência.

A negação polêmica mostra que em um mesmo enunciado, sobrepõem-se duas visões contrárias relativas ao que se crê sobre o trabalho do PEBEST. Nos enunciados *“isso não é uma brincadeira”*, *“Não é fácil, entendeu? Não é uma coisa qualquer”*, o enunciador inscreve vozes subjacentes que dizem que o trabalho do PEBEST é uma brincadeira, é fácil e é uma coisa qualquer. Podemos observar que para o primeiro enunciado, o enunciador faz uma retificação – *“isso não é uma brincadeira, isso é algo que é muito sério”* – seguida de uma refutação associada à justificativa de que o trabalho exige tarefas complexas de tempo de dedicação, de orientação de licenciandos, porque crianças e adolescentes estão sendo formados por meio da aula que o estagiário ministra como avaliação do estágio. Essa justificativa pode ser atribuída também aos outros casos de negação feitos pelo enunciador, para combater a crença daqueles, tratados pela forma indefinida de “pessoas”, que desvalorizam a orientação que deve ser feita pelo PEBEST no momento de ES.

As intercepções de Rafael, ao retomar a concepção de estágio como um depósito de alunos e de Renata, ao acrescentar às tarefas já apontadas, a necessidade de ter que negociar datas para que os professores universitários estejam presentes na avaliação dos licenciandos, reforçam o combate em defesa de uma maior valorização do trabalho do PEBEST.

UM TRABALHO (IN)VISÍVEL

Pudemos observar a partir dessa breve amostra de análise que, segundo os participantes, a relação universidade e escola no ES é marcada por uma distância, especialmente no que tange ao diálogo entre o PEBEST e o professor da universidade no planejamento e avaliação do estágio em conjunto. Essa falta de diálogo com a universidade e as falhas na formação, em que se prevalece a cisão entre a teoria e prática, foram apresentadas como algumas das causas do despreparo que o PEBEST afirmou ter em relação ao trabalho com estagiários. Por mais que se acredite ou espere que a formação dê conta da preparação para o trabalho, sempre haverá lacunas a serem preenchidas, pois como os estudos do trabalho nos ajudam a compreender, a distância entre o trabalho prescrito e real é inerente a toda atividade do trabalho, impondo ao

trabalhador um constante processo de *renormalização* para dar conta dos imprevistos da atividade.

Uma tentativa de imposição por um lugar reconhecido na formação docente atravessou de forma representativa as falas do PEBEST em todo o fórum, deixando bastante em evidência que a falta de reconhecimento e/ou valorização do trabalho do PEBEST está vinculada a conflitos que extrapolam a relação entre o professor da escola e o professor da universidade. Na verdade, também tem a ver com as atribuições de valores dadas a cada uma dessas instituições na sociedade.

A distância entre o que se ensina na universidade e a realidade da escola ganhou relevo na discussão por meio da voz trazida do estagiário, sujeito que circula nos dois espaços. Um impasse é, portanto, estabelecido, e nos leva a seguinte reflexão: se o que se ensina na universidade se opõe ao que se faz na escola e vice versa, algo está errado na formação, provavelmente fruto de uma dificuldade de diálogo entre o saber acadêmico e o saber da experiência. É preciso encontrar formas de buscar uma aproximação de interesses e objetivos em prol de melhorias, mas, a partir das análises feitas, parece que estão faltando medidas e atitudes conscientes e dirigidas para a superação dessa oposição tanto de um lado, quanto de outro.

Além da falta de reconhecimento da universidade em relação ao trabalho do PEBEST e à escola, se sobressaiu a falta de reconhecimento das próprias instituições de ensino básico em que os participantes atuam. No que concerne a esse aspecto, destacaram-se a não inclusão das tarefas do estágio na carga horária do planejamento e o tratamento puramente burocrático dado ao papel do PEBEST e ao modo como a escola recebe os estagiários. Se por um lado, a inclusão da carga horária do estágio é exigência para o planejamento do estagiário, por outro, não é condição obrigatória para o planejamento do PEBEST. Em muitas instituições de ensino básico, o tempo dedicado para receber estagiário não é considerado como parte do trabalho do professor e portanto, não é reconhecido.

Algumas atribuições complexas do PEBEST se destacaram no fórum como justificativa para a denúncia de que o número de estagiários determinado por lei (BRASIL, LEI 11.788/2008) é dissonante em relação à realidade do ES na escola. Além

disso, se evidenciou que seu trabalho deve ser considerado como uma atividade que não se limita ao momento em que está dando aula para seus alunos.

Tal enlaçamento de vozes observado no fórum demonstra uma rede de discursos que aponta para um trabalho constituído por diversas ausências que se contrapõem exatamente àquilo, que segundo a voz do PEBEST, o seu trabalho deveria ser: ausência de normatização, de diálogo com a universidade, de orientação/preparação, de carga horária no planejamento escolar, de remuneração, de qualificação/capacitação, de reconhecimento/valorização na formação docente e de visibilidade.

Se a heterogeneidade discursiva participa da constituição de uma subjetividade, podemos dizer que essas ausências identificadas, na verdade, não vão constituir uma subjetividade individual, mas uma subjetividade profissional daquele que recebe estagiários de licenciatura, onde a marca principal é a falta. “Desvaloriza-se o trabalho pela sua ausência, mas desvalorizá-lo não é fazê-lo inexistente” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 87).

Por tudo o que foi exposto, esperamos que esta pesquisa, ao valorizar e trazer à discussão o trabalho (in)visível do professor da escola básica no ES, possa contribuir com futuros estudos que problematizem esse tema em prol cada vez mais de uma formação docente pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas, as não coincidências do Dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed.ForcnseUniversitária, 1981.

BARRETO, T.A. **O professor formador de docentes de Espanhol como língua estrangeira: discursos sobre o trabalho**. 2010. 225f. Tese de Doutorado. UFRJ / Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL.**Parecer n. 9/2001**, do Conselho Nacional de Educação CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 28/09/2013.

_____. **Parecer n.21/2001**, Conselho Nacional de Educação CNE. Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001.

_____. **Parecer n. 27/2001**, do Conselho Nacional de Educação CNE. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> Acesso em 28/09/2013

_____. **Parecer n. 28/2001**, do Conselho Nacional de Educação CNE. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 28/09/2013.

_____. **Resolução CNE/CP n.1 de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28/09/2013

_____. **Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 28/09/2013.

_____. **Decreto-Lei n. 11.788 de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em 07/11/2017.

_____. **Resolução CNE/CP n.2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=86 6. Acesso em 11/08/2015.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (coords). **Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino**; v.16, 2010, p. 55-68.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FAITA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D.

Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45- 60.

FERREIRA, C.C. **O trabalho (in)visível do professor da escola básica no estágio supervisionado de espanhol: interfaces entre estudos discursivos e do trabalho.** 2015. 323 f. (Tese) Doutorado em Estudos de Linguagem, UFF, Niterói, 2015.

FOUCAULT, M.A. **Arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. **Paroles au travail.** Paris: L'Harmattan, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar Edições, 2007.

_____. **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C. & FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo, Cortez, 2002, p.17-30.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

_____; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. **D.E.L.T.A.** v. 22, 2006, p. 29-52

_____; DAHER, M.D.C; SANT'ANNA, V.L.A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 77-92.

SANT'ANNA, V. L. A. **O trabalho em notícias do Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade.** São Paulo: EDUC, 2004.

SCHWARTZ, Y. **Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique.** Paris: PUF, 1997.

_____. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, jan-abr. 2010.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. educ. saúde** (Online) vol.9 supl.1. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. **Trabalho & Educação**, v.22, n.2. Belo Horizonte, 2013.

_____; DURRIVE, L (orgs). **Trabalho & Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. 2ed. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (orgs). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho**. Rio de Janeiro: DPA, 2004, p. 63-90.