

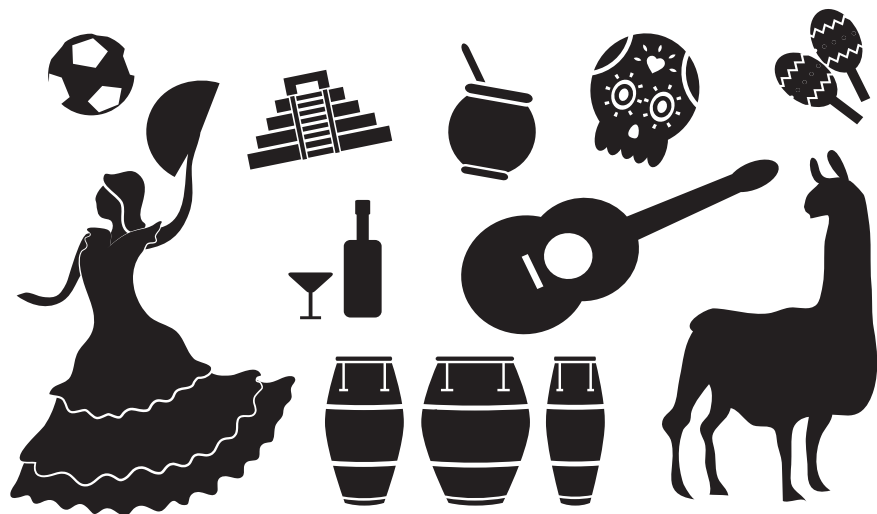
Organização:
BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA
RAQUEL DE ARAÚJO SERRÃO



DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS NO IFRN

Organização:
BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA
RAQUEL DE ARAÚJO SERRÃO



DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS NO IFRN



Natal, 2016

Presidente da República **Michel Temer**
Ministro da Educação **José Mendonça Bezerra Filho**
Secretária de Educação Profissional e Tecnológica **Eline Neves Braga Nascimento**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Wyllys Abel Farkatt Tabosa**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **Marcio Adriano de Azevedo**
Coordenador da Editora do IFRN **Darlyne Fontes Virgínio**
Conselho Editorial **André Luiz Calado de Araújo**
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Maria da Conceição de Almeida
Samir Cristino de Souza
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Sebastião
Fernandes do Campus Natal Central do IFRN.

D 618 Diversidade linguístico-cultural no ensino de espanhol
para brasileiros : experiências reflexivas no IFRN. / Bruno Rafael Costa
Venâncio da Silva, Raquel de Araújo Serrão (organizadores) . -- Natal
(RN), 2016.
212 p. il. ; color

Vários Autores
ISBN: 978-85-8333-228-2

1. Espanhol – Ensino 2. Espanhol – Variação linguística 3. Espanhol
- Cultura I. Silva, Bruno Rafael Costa Venâncio da. II Serrão, Raquel de
Araújo.

CDU: 811.134.2

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Eriwelton Carlos M. da Paz (Estagiário)

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Clara Lucena de Lemos

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

Edição eletrônica: E-books IFRN
Prefixo editorial: 68066
Disponível para download em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>

SUMÁRIO

PREFÁCIO E APRESENTAÇÃO DA OBRA	6
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS	10
A IMAGEM DO CORPO FEMININO, DA SEXUALIDADE E DA FAMÍLIA EN AL LARGO ATARDECER DEL CAMINANTE, DE ABEL POSSE	27
DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURAL DO MÉXICO ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE	48
A TELENOVELA HISPANO-AMERICANA COMO GÊNERO DIDATIZADO PARA O ENSINO DAS VARIACÕES LINGÜÍSTICAS DO ESPANHOL	63
DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURAL DO ESPANHOL: ANÁLISE DE UM LIVRO DE DIDÁTICO	87
O USO DA CANÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA ESPANHOLA: PROPOSTA DE ATIVIDADE INTERCULTURAL	105
AS TIC COMO RECURSO PARA PROMOVER A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	122
O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LEXICAL NO ENSINO DE ESPANHOL A PARTIR DA SUA PLURALIDADE	135
A CRÍTICA DA CULTURA: O EUROPEÍSMO COMO ELEMENTO HEGEMÔNICO EM “RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL” DE RICARDO PIGLIA	148
HISPANOAMÉRICA Y LA LENGUA ESPAÑOLA: APRENDIENDO CULTURA Y COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUALES	162
OS AUTORES	203

PREFÁCIO E APRESENTAÇÃO DA OBRA

María Antonieta Andión Herrero

El interés actual de Brasil por el español motiva que sus usuarios actuales y potenciales, instituciones, autoridades académicas y profesores dirijan su atención hacia la lengua de Cervantes — y de Juan Rulfo, Rubén Darío, Alejo Carpentier, García Márquez, Vargas Llosa, Pablo Neruda, Ernesto Sábato y tantos otros —. La lengua española, o castellana, como prefieren llamarle en algunos países hispanohablantes, es lugar común en programas de enseñanza y de formación en el país luso. Los estudiantes, con una masividad que en casos concretos sobrepasa al inglés, optan por nuestra lengua, atractiva y aparentemente fácil, cuyas referencias en hablantes, música, cine, literatura... son constantes y que los atraen y entusiasman. Los docentes, acuciados por esta demanda incesante, están prestos a aprender más, a actualizar sus habilidades en español y hasta a emigrar hacia su enseñanza desde otras lenguas profesionales. ¡La situación parece inmejorable para el futuro del español en el gigante suramericano!

Pero a nadie se le escapa que el español es una lengua cuya diversidad y variación reclaman un acercamiento más atento si, tanto aprendices como docentes, quieren alcanzar niveles superiores o altos de dominio y competencia. La evidencia geográfica que rodea al propio Brasil hace incuestionable este argumento: tres zonas lingüísticas hispánicas importantes rodean el país, la caribeña, la andina y la rioplatense; otras dos están presentes ya sea por la procedencia de algunos de sus docentes o por su relevancia, la chilena y la mexicana-centroamericana; una más es histórica y referencial (la castellana española).

El brasileño, adaptado a diversos acentos por la propia variación regional interna del país, percibe rápidamente que a lo que los espa-

ñoles llaman *coche*, los hispanoamericanos se refieren como *carro*, que ni *vosotros* ni *vos* es utilizado por todos los hispanohablantes, que los pronombres sujetos son más abundantes en el Caribe (*¿tú qué dices?*), que las erres no se pronuncian igual en Cuba que en los Andes, que en Hispanoamérica es extraña la tan característica pronunciación castellana de la zeta y la ce, y otros tantos rasgos que dan color y personalidad regionales al español. Una lengua que mantiene su unidad de manera ejemplar (y más que conveniente para su enseñanza como lengua extranjera) alrededor de un tronco común al que todas sus variedades, americanas y españolas, ofrecen alternativas.

Y hoy es la variedad y sus múltiples aristas la que reúne en esta colección de artículos científicos el interés de jóvenes investigadores brasileños. Sus compiladores, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva y Raquel de Araújo Serrão, nos ofrecen, convenientemente ordenados, diez trabajos que aportan un panorama amplio y relevante de conceptos, razonamientos, ejemplos y aplicaciones **del y sobre** el español que merecen una lectura detenida e interesada.

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva nos desvela las importantes contribuciones de la Sociolingüística — y muchas de la Dialectología — a la enseñanza del español en el contexto brasileño. Bethânia Lima Silva y Raquel de Araújo Serrão hacen una interesante reflexión sobre el tratamiento de la imagen del cuerpo femenino, la sexualidad y los lazos familiares en *El largo atardecer del caminante*, del escritor argentino Abel Posse, desde la perspectiva de la identidad cultural. Suyanne Pereira de Moraes y Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva observan la diversidad lingüística y cultural de México a través del prisma de la interculturalidad, mostrando una especial atención a la enseñanza centrada en las necesidades del aprendiz brasileño.

A través de muestras de telenovelas hispanoamericanas, Samária Santos Araújo *et al.* analizan contrastivamente rasgos fo-

néticos, gramaticales y léxicos de dos zonas dialectales americanas, la mexicana-centroamericana y la rioplatense, aplicándolos al aula de Español en un interesante ensayo didáctico.

Renata Arnaud de Lucena Praxedes y Thayanny Jacinta Lima e Silva parten de una valoración del papel del libro didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil para afirmar su utilidad y aportan un análisis crítico de un manual recomendado por el Ministério da Educação para la asignatura de Língua Espanhola (primer año de Ensino Médio), centrado en las debilidades y fortalezas de tres aspectos, a saber, la variedad lingüística, el aprendizaje intercultural y la utilización de textos auténticos.

Por su parte, Emanuel Aquino de Lima y Hayanny Dymara Borges de Melo parten de su propia experiencia como hablantes adoptivos del español para avalar su propuesta y presentan la *canción* como recurso didáctico “interesante y enriquecedor” para el aprendizaje del español — y de otras lenguas extranjeras — eficaz por aportar contenidos gramaticales, léxicos, culturales, y añadiríamos, por su propia naturaleza oral, fonéticos, entre los que se incluye la variedad dialectal.

Luciana de Alencar Dantas, Maria de Zélia Medeiros y Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva argumentan acerca de la oportunidad y beneficios de utilizar recursos tecnológicos para promover la interculturalidad en la clase de Español. Es de especial interés su análisis sobre los géneros textuales digitales y los estereotipos culturales. A partir de la película *Martín Fierro* (2007) — y de la obra literaria (1872) —, los autores hacen una interesante propuesta didáctica.

Eliane Galvão Gomes y Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva dedican un capítulo al tratamiento de la variación léxica (geosinónimos) del español y su proyección en la enseñanza de la lengua. El destacado papel de la competencia léxica en el dominio de una lengua extranjera, unido a la evidente diversidad del español en este

ámbito, hacen necesario su abordaje en clase. Los autores presentan una amplia perspectiva con sus implicaciones para el conocimiento lingüístico, estratégico, cultural y actitudinal que pueden alcanzar los aprendices brasileños, y se apoyan en el análisis del manual *Enlaces 1, Español para jóvenes brasileños*.

Silvânia Francisca Dantas, Livia Raíssa Pires da Silva Gonçalves y João Batista de Moraes Neto parten de una revisión del concepto de *cultura* y su tipología para presentar un análisis crítico del europeísmo como elemento hegemónico en la novela posmoderna *Respiración artificial* (1980), del argentino Ricardo Piglia. Los autores validan una cultura entendida como modo de vida, hábitos, costumbres y comportamientos en un escenario social y, dentro de ella, la definida por Piglia como cultura argentina de la época, fuertemente influida por Europa.

Cierra esta compilación de ensayos, un capítulo (en español) sobre la lengua e Hispanoamérica: propiedades textuales (coherencia y cohesión), de Erivaneide Pereira da Silva *et al.*, donde los autores hacen una propuesta didáctica para la clase de Español en la que se trabajan contenidos histórico-culturales y lingüísticos (textuales).

Tras este recorrido por los muchos y diversos intereses que, desde la enseñanza de la lengua, rodean e interesan al español, no podemos menos que felicitar a sus jóvenes autores y a las instituciones brasileñas que les transfieren y hacen germinar estos conocimientos. Es evidente que Brasil no solo está formando docentes sino también lingüistas aplicados — en el amplio y riguroso sentido que esta categoría profesional expresa —.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua espanhola é falada por, aproximadamente, 500 milhões pessoas, como língua materna, segunda ou estrangeira, ocupando o segundo lugar como idioma de comunicação internacional (Instituto Cervantes, 2014, p.7-11). Segundo Andiñón Herrero (2008a), o espanhol conta com uma extensão territorial de 11.999.000 km², ou seja, quase 9% da superfície terrestre.

Nós, os hispanófonos, estamos repartidos pelos cinco continentes (Europa: Espanha, Principado de Andorra; América: América Hispânica e os Estados Unidos da América; África: Guiné Equatorial, Saara Ocidental e os territórios espanhóis de Ilhas Canárias, Ceuta e Melilla; Ásia: Filipinas e *sefardíes* em Israel e Turquia; y Oceania: Ilha de Páscoa) (ANDIÑÓN HERRERO, 2008a¹, p. 296) (grifo nosso)².

Apesar de ser um dado de pouca precisão, podemos somar a esses números a estimativa de que, aproximadamente, 20 milhões de pessoas ao redor do mundo a estudam, sendo o Brasil o segundo país em número de estudantes, contando com mais de 6 milhões. O Instituto Cervantes (2014) ainda afirma que:

1 Traduções realizadas pelo autor.

2 *Los hispanohablantes estamos repartidos por los cinco continentes (Europa: España, Principado de Andorra; América: Hispanoamérica y los Estados Unidos de Norteamérica; África: Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental y los territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla; Asia: Filipinas y sefardíes en Israel y Turquía; y Oceanía: isla de Pascua)* (ANDIÑÓN HERRERO, 2008a, p. 296).

Existem indicadores parciais de que a demanda do espanhol cresceu nos últimos anos. Brasil, segundo estimativas de seu Governo, contará com 30 milhões de pessoas que falarão espanhol como segunda língua em somente uma década (INSTITUTO CERVANTES, 2014, p. 12)³.

Por tratar-se de um idioma tão difundido no mundo e em contato com outras línguas, sua diversidade linguística não pode ser negada, nem muito menos silenciada. Desse modo, este artigo tem o objetivo de discutir as contribuições da sociolinguística para o ensino da língua espanhola no contexto brasileiro. Desse modo, a primeira parte desse trabalho visa discutir a variação linguística como estudo da Sociolinguística. A segunda parte tem como objetivo relacionar os estudos de variação linguística ao ensino de espanhol. O terceiro momento tratará de questões relativas às normas da língua espanhola, e, por último, serão discorridas as considerações finais.

■ A VARIAÇÃO COMO ESTUDO DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Os falantes de uma língua podem fazer uso de elementos linguísticos diferentes para expressar sentidos diferentes, da mesma forma que podem usar elementos linguísticos variados para expressar o mesmo significado, entendendo que a língua é variável e se manifesta de modo diverso. Às ocasiões nas quais não há uma alteração semântica na troca desses elementos denominamos variação linguística, objeto de estudo da Sociolinguística.

Pode-se afirmar que o termo *Sociolinguística* surge na década de cinquenta para referir-se a uma perspectiva teórica e metodológica que tem como objetivo entender questões sobre influên-

3 *Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años. Brasil, según estimaciones de su Gobierno, contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua en tan solo una década* (INSTITUTO CERVANTES, 2014, p. 12).

cias da linguagem na sociedade, especialmente no que se refere à diversidade linguística em seu contexto social. Para o seu grande expoente, William Labov, esse termo é uma redundância, visto que não se pode conceber uma linguística que não se relacione ao social⁴.

Tendo a diversidade linguística como objeto de estudo, demonstra-se a variação existente nas línguas a partir de um conjunto de fatores socialmente definidos, através da língua falada em situações reais de uso, buscando coletar interações verbais de pessoas que compartilham normas com respeito aos usos linguísticos – *comunidade linguística* – para seu *corpus* (MUSSALIM; BENTES, 2001). Segundo Corvalán (2001), esses fatores sociais seriam: (a) os diferentes sistemas de organização política, econômica, social e geográfica de uma sociedade; (b) fatores individuais (idioleto), como idade, raça, sexo e nível de instrução; (c) aspectos históricos e étnicos culturais; e (d) a situação imediata que rodeia a interação – contexto externo. Para Mollica (2004):

[a] variação linguística pode ocorrer nos eixos diatópico e diastrático. No primeiro, as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográfico; no segundo elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais (MOLLICA, 2004, p. 12).

Além disso, acrescenta-se o conceito de “monitoramento da produção linguística”, quando consideramos os estilos formais e informais na fala e na escrita, levando-se em conta o grau diferenciado do envolvimento dos falantes em gêneros discursivo-textuais diversos (MOLLICA, 2004, p.12-13). Em outras palavras, temos três tipos de variações recorrentes em nossas análises:

4 Sabe-se que há fatores fisiológicos ou psicológicos que também são de interesse nos estudos da linguagem e não são, necessariamente, apenas sociais.

- **Varição diatópica:** refere-se à variação geográfica, ou seja, às variedades linguísticas que compartilham usos linguísticos próprios dentro de uma região, também conhecida pela dialetologia como dialetos. Como exemplo, temos o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE) como duas macrovariedades diatópicas da língua portuguesa;
- **Varição diastrática:** refere-se à variação social, também conhecida como socioleto, que caracteriza um grupo específico dentro de uma comunidade de fala. Em outras palavras, pessoas de diferentes graus de escolaridade falam de forma diferente; jovens possuem usos linguísticos diferentes de pessoas mais adultas, além de ser notória, especialmente em sociedades mais machistas, a diferença da fala entre homens e mulheres.
- **Varição diafásica:** refere-se às escolhas linguísticas mais ou menos conscientes que os falantes fazem a depender do grau de formalidade ou informalidade (que entendemos como registro) do ato de fala, sendo necessário realizar “adaptações”, se nosso interlocutor é um amigo em uma conversa íntima no sofá de casa ou se é um desconhecido em uma suposta entrevista de emprego⁵.

Para continuar discorrendo sobre variação linguística, também é necessário esclarecer outros termos que, normalmente, são alvos constantes de confusão, especialmente por terem uma escrita bastante semelhante: variedade, variante e variável. Como mencionamos anteriormente, o PB é uma das variedades da língua portuguesa, e dentro do PB há outras variedades, tais como o português de Porto Alegre ou o português de São Paulo. Para Tarallo (1986), “variantes

5 Além das mencionadas, temos a variação diacrônica, ou histórica, que se refere aos diferentes momentos da língua ao longo dos tempos. Essa variação não será de interesse para a nossa pesquisa, apesar de que todas as anteriores são dependentes da história da língua.

linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes, dá-se o nome de *variável linguística*” (TARALLO, 1986, p. 8, grifos do autor).

Para exemplificar esses dois termos, entendemos que essas variedades mencionadas utilizam duas variantes diferentes para a segunda pessoa do singular. Os falantes da primeira fazem uso majoritariamente da variante “tu”, enquanto os falantes da segunda utilizariam com mais frequência a variante “você”. Desse modo, teríamos duas variantes, “tu” e “você”, para a variável linguística “segunda pessoa do singular” nessas variedades linguísticas do PB⁶.

Além das variáveis linguísticas, temos também as variáveis sociais, externas à língua, que podem motivar o uso de uma ou outra variante. Seriam as marcas sociais, tais como idade, sexo, escolaridade, entre outras. Como já comentamos na variação diastrática, a variável social “escolaridade”, no PB, poderia determinar o uso de uma determinada variante na variável linguística “primeira pessoa do plural”, a saber: “nós vamos”, “a gente vai”, “nós vai” ou “a gente vamos”.

Como podemos observar, há regras linguísticas e sociais que motivam a variação. É nessa perspectiva que surge a Teoria da Variação Linguística de Weinreich, Labov e Herzog (1968), que tem como objetivo entender a variação estrutural e ordenada das línguas. A dialetologia já existia, sobretudo na elaboração de atlas linguísticos, desde o Século XIX, limitando-se especialmente às variações diatópica e diastrática.

Os membros da Escola de Praga também se interessaram pelos estudos variacionistas, porém não houve nem uma formalização da

6 Não pretendemos discorrer sobre a complexa distribuição da segunda pessoa do singular no PB, visto que não é o foco de nosso trabalho. Nossa intenção é explicar e exemplificar os termos que serão utilizados ao longo de nossa pesquisa.

heterogeneidade e nem a elaboração de métodos para investigar uma comunidade de fala⁷. Desse modo, é necessário encontrar uma solução que englobe os fatos de heterogeneidade (variação da língua) com a abordagem estrutural (ordenada). Serão as regras variáveis que favorecerão o emprego de uma determinada variante em determinados contextos linguísticos, analisando os fatores sociais e/ou estruturais que motivam essas escolhas, confirmando que toda variação é ordenada.

VARIAÇÃO, PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

Acreditamos que não deveríamos somente afirmar que a variação existe, mas é necessário lidar com a variabilidade dentro dos estudos linguísticos incorporando-a em análises de estruturas linguísticas, além de se fazer presente no ensino de línguas, para desmistificar seu suposto caráter aleatório e desordenado. Teixeira (2000) afirma que:

A Sociolingüística além de estudar os dialetos⁸ e o valor que a comunidade lhes empresta de acordo com o prestígio de seus usuários, pesquisa também a correlação entre as diversas formas lingüísticas de uma determinada língua e sua apropriação de acordo com o estrato

7 Conjunto de falantes que compartilham ao menos uma variedade linguística, umas regras de uso, uma interpretação desse uso, umas atitudes e uma mesma valoração das formas linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.23, tradução nossa).

Original: *Conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas* (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.23).

8 A propósito dos termos “língua” e “dialeto”, o primeiro ponto que precisamos esclarecer é que não há critérios estritamente linguísticos que diferenciem esses dois termos, sendo necessário que recorramos sempre aos critérios extralinguísticos para essa distinção. Inclusive, dependendo do idioma, esses conceitos podem ter valores particulares (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.92). O conceito de “língua” como uma entidade particular e autônoma está atrelada normalmente a uma nação. Alvar (1999, p. 10-11) problematiza o termo “dialeto”, considerando a “segmentação territorial” como um fator decisivo para a sua diferenciação, de modo que a fragmentação diatópica é a que atrelamos ao geográfico. Pode-se afirmar que não falamos uma língua, senão uma das variedades do seu diassistema.

social dos falantes, a ocasião e o ambiente (TEIXEIRA, 2000, p. 48).

Apesar de a Sociolinguística já ter demonstrado que as variações são inerentes a todas as línguas e que esses fenômenos não são aleatórios, ainda se reproduz a ideia de que são desvios que devem ser eliminados de nossa fala e, especialmente, do contexto escolar. Geraldi (1984, p.59) afirma que a escola “age como se a língua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos”. Essa abordagem pode ter trazido consequências para o preconceito de variantes e variedades linguísticas que não são contempladas no ensino, mesmo pertencendo à norma culta e, principalmente, àquelas que não estão incluídas na norma culta e na padrão. Em relação à estigmatização, Mollica (2004) afirma que toda língua apresenta:

[...] variantes mais prestigiadas do que outras. Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (MOLLICA, 2004, p. 13).

Algumas tentativas de incluir variantes da norma não padrão no ensino de língua materna em nosso país foram severamente criticadas no entorno não acadêmico, reforçando uma visão preconceituosa da sociedade, que ainda atribui etiquetas de “certo” ou “errado” a alguns elementos linguísticos que não condizem com a gramática normativa, mas que fazem parte da fala espontânea, inclusive de falantes cultos em contextos mais informais.

Irala (2004), com o intuito de entender as crenças de professores em serviço e pré-serviço, aponta que o discurso de que há um espanhol “melhor” ou mais “puro” ainda predomina. Em uma

entrevista com professores e alunos de um curso superior de formação de professores de espanhol de uma cidade na Fronteira do Rio Grande do Sul com Uruguai, a pesquisadora obteve respostas que constataram isso. Seleccionamos algumas das respostas que julgamos pertinentes ao propósito de nossa pesquisa:

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma *língua melhor* de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e *muito mais bonito*.
- 3) Da Espanha, porque é mais *clássico*.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais *puro*, pois é a *língua-mãe*. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é *mais sonoro*. (IRALA, 2004, p. 109-110).

Nesse caso específico, há a ideia de que o espanhol da Espanha é a variedade linguística mais correta e, desse modo, mais digna de ser ensinada, enquanto o espanhol americano (entendido como um bloco linguístico homogêneo) estaria repleto de “impurezas” advindas do contato com línguas indígenas existentes. No entanto, sabemos que o espanhol existente no atual território da Espanha, além também de ter entrado em contato com inúmeras línguas e culturas, não é homogêneo, portanto, também não é livre de variação.

A pesquisa de Irala (2004) também sinalizou que, mesmo se tratando de uma região próxima e que possui contato direto com o espanhol rio-platense, os entrevistados não consideraram que a variedade do entorno geográfico satisfaria, em princípio, as

necessidades mais imediatas de comunicação dos seus alunos. Apesar de ser posterior, o estudo de Andión Herrero (2013) sobre as variedades linguísticas, identidade e ensino com professores de espanhol de diferentes entornos de aprendizagem, verificou que:

É evidente a preferência dos professores nativos pela variedade castelhana: a maioria declara ensiná-la, mesmo que não seja a sua variedade. Quase uma dúzia deles são andaluzes, asturianos, catalães, valencianos e rio-platenses que atuam na Espanha e em outros países não hispânicos. Reconhecemos que, no caso da Itália ou Portugal, a proximidade geográfica com a Espanha pode justificar a seleção da variedade castelhana como modelo; parece, entretanto, menos esperados em países como o Brasil, cujo contexto geográfico é hispano-americano⁹ (ANDIÓN HERRERO, 2013, p. 168).

Um dado relevante é que esse estudo contava com a presença de 27 docentes brasileiros de língua espanhola. Andión Herrero (2013) entende que esses docentes deveriam selecionar ou optar por variedades do entorno geográfico dos alunos, visto que o Brasil está rodeado de países hispano-americanos. Esses mesmos professores quando foram questionados pelo motivo para selecionar uma variedade linguística para o ensino, deram as seguintes respostas:

9 *Es evidente la predilección de los profesores nativos por la variedad castellana: la mayoría declara enseñarla, aunque no sea su propia variedad. Casi una docena de ellos son andaluces, asturianos, catalanes, valencianos y rioplatenses que ejercen en España y en otros países no hispánicos. Reconocemos que, en el caso de Italia o Portugal, la cercanía geográfica con España puede justificar la selección de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en países como Brasil, cuyo contexto geográfico es hispanoamericano* (ANDIÓN HERRERO, 2013, p. 168).

Tabela 1. Motivos do professor nativo/ não nativo para a seleção de uma variedade linguística como modelo de língua (em ordem decrescente).

Enseña ese modelo de lengua porque [posibilidad de marcar varias opciones]	nº de respuestas
<i>es la <u>mía</u>.</i>	37 (38,1%)
<i>es la de mis <u>materiales</u> (manual) de trabajo.</i>	18 (18,5%)
<i>es la de mi <u>entorno</u> de enseñanza.</i>	17 (17,5%)
<i>es la que <u>piden</u> los alumnos</i>	12 (12,3%)
<i>es la <u>exigida</u> en mi centro de trabajo</i>	8 (8,2%)
<i>es la que <u>necesitan</u> los alumnos</i>	5 (5,1%)

Fonte: Andión Herrero (2013, p. 170).

A resposta mais recorrente é que tanto os professores nativos que nasceram em um entorno hispanófono, quanto docentes não nativos que adotaram uma variedade da língua espanhola, ensinam sua variedade linguística. A segunda se deve aos materiais didáticos utilizados nos centros de língua que eles ensinam, mostrando que o livro didático é um guia importante na seleção de um modelo linguístico. O que mais chama atenção no estudo de Andión Herrero (2013) é que as necessidades dos alunos foi o motivo menos recorrente para a seleção de um modelo de língua.

Acreditamos que o estudo comprova a pouca atenção que se dá à variação linguística do espanhol em cursos de formação de professores de espanhol, tanto no nível descritivo dos fenômenos de variação linguística, quanto na sua aplicação no ensino para alunos. Por contar com professores brasileiros, acreditamos que essa realidade de má formação em variação linguística faz parte do nosso entorno acadêmico. A propósito do desconhecimento e rejeição às variedades linguísticas, Bagno (1999) realiza a seguinte reflexão:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhum

ma justificativa, e que são apenas resultados da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito lingüístico* (grifo do autor) (BAGNO, 1999, p.13).

Desse modo, é objetivo da escola combater o preconceito linguístico, abrindo espaço a um diálogo entre as normas populares e cultas no ensino de línguas maternas e estrangeiras, não privilegiando somente os dialetos das elites, visto que, de alguma forma, é a partir desse entorno que as estigmatizações começam a se reproduzir.

■ A QUESTÃO DA(S) NORMA(S) DA LÍNGUA ESPANHOLA

Moreno Fernández (2004b, p.746) classifica a padronização em dois tipos: a) Monocêntrica, na qual há uma aceitação universal das mesmas normas; ou b) Policêntrica, na qual se admitiria a convivência simultânea de mais de uma norma padrão.

O autor afirma que o espanhol adotou a padronização monocêntrica, visto que os países hispanófonos possuem as mesmas normas linguísticas como referência. Entretanto, Fontanella de Weinberg (1993, p. 121) aponta que a presença de diversos centros de prestígio está motivando a existência de uma padronização policêntrica. Andión Herrero e Casado Fresnillo (2014) nos explicam que:

Se nos referimos concretamente ao espanhol, nossa língua tem uma padronização monocêntrica, ou seja, existe um modelo único ortográfico que vem apoiado por um copioso léxico também comum e uma gramática que mostra uma importante coesão morfossintática. Os hispanófonos tem consciência desta base comum, pedra filosofal da invejável unidade de nossa língua. Sem que se suponha paradoxal, as

normas cultas do mundo hispânico são policêntricas mostrando que os modelos são paralelos. Ou seja, ainda que um cubano, um mexicano, um peruano, um chileno e um espanhol, por exemplo, sentem que falam a mesma língua, não por isso deixam de ter modelos cultos concretos e diferentes para fazer uso desta língua¹⁰ (ANDIÓN HERRERO; CASADO FRESNILLO; 2014, documento não paginado).

Certamente, um reflexo dessa realidade pluricêntrica é discutido por Rojas (2001), quando afirma que os argentinos não mais possuem como primeira e única referência as normas ditadas pela *Real Academia Española*, visto que atualmente preferem seguir a norma da *Academia Argentina de Letras*. A unidade linguística faz parte de um interesse político, permitindo uma maior aproximação entre diversas regiões que utilizam um mesmo idioma, silenciando e estigmatizando usos linguísticos que diferem das variedades das elites ou das classes dominantes.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a contribuição mais importante e imediata que a sociolinguística pode trazer é a equiparação das variedades linguísticas, diminuindo o preconceito linguístico, que, como afirma Bagno (1999), ainda se encontra tão presente em nossa sociedade. Para repensar o ensino de línguas, duas considerações foram elencadas por Moreno Fernández (2004a, p.87) e devem ser discutidas:

10 Si nos referimos concretamente al español, nuestra lengua tiene una estandarización monocéntrica; es decir, existe un modelo único ortográfico que viene apoyado por un copioso léxico también común y una gramática que muestra una importante cohesión morfosintáctica. Los hispanohablantes tienen conciencia de esta base común, piedra filosofal de la envidiable unidad de nuestra lengua. Sin que suponga una paradoja, las normas cultas del mundo hispánico son policéntricas mostrando que los modelos son paralelos. Es decir, aunque un cubano, un mexicano, un peruano, un chileno y un español, por ejemplo, sientan que hablan la misma lengua, no por ello dejan de tener modelos cultos concretos y distintos para hacer uso de esta lengua (ANDIÓN HERRERO; CASADO FRESNILLO; 2014, documento no paginado).

a) O ensino não pode prescindir da variação porque requer atenção a língua em seu contexto social ou de uso; e b) O ensino deve ser pautado pelos interesses, necessidades e atitudes dos estudantes. Sobral (2011) reforça que:

O importante é defender o acesso universal a todas as variedades e o conhecimento de que todas elas têm – e devem ter – seus espaços próprios. Menosprezar ou desejar suprimir variedades, sejam elas populares ou cultas (impopulares?) é, a par de desnecessariamente repressivo, empobrecer do ponto de vista da língua e da cultura, além de revelar um profundo desconhecimento da realidade da língua (SOBRAL, 2011, p. 27).

Entendemos, assim, que a Sociolinguística pode ajudar na transformação nas aulas de línguas, através do conhecimento das teorias linguísticas transpostas para as práticas de ensino “a fim de melhorar o ensino de línguas e promover o acesso à cidadania e, quem sabe, dar um novo sentido a teorização” (SOBRAL, 2011, p. 21). Para Moreno Fernández (2004a), como contribuições práticas, a sociolinguística poderia colaborar em diversas tarefas: descrição das marcas sociolinguísticas e socioculturais das comunidades, elaboração de testes e livros didáticos, assessoramento sobre normas e usos sociodialetais (MORENO FERNÁNDEZ, 2004a, p. 100). Infelizmente, segundo o pesquisador, os contatos entre a sociolinguística e a linguística aplicada não se solidificaram o bastante, se bem que, paulatinamente, essa realidade tem mudado.

Como último ponto, acreditamos que o texto, em sua modalidade oral, possui especificidades que devem ser repensadas enquanto objeto de estudo nas aulas de línguas. Concordamos com Araújo *et al* (2013) que a Sociolinguística e a Análise de Conversação

podem ajudar nos estudos da oralidade, que não necessariamente representam a fala.

A contribuição dessas duas áreas para a consolidação de um saber de referência sobre a oralidade situa-se no fato de estudar a fala desvinculada da escrita, focalizando-a no seu ambiente de produção, na dependência dos interactantes, na relação estabelecida entre eles e no propósito comunicativo posto em andamento na ação conjunta empreendida (ARAÚJO *et al*, 2013, p. 35-36).

Araújo *et al* (2013) destacam que a influência dessa contribuição na formação de professores de língua materna está em noções de variação linguística, normas, e, especialmente, numa visão não prescritiva da linguagem, para evitar o preconceito linguístico. Acreditamos que as questões elencadas pelos pesquisadores são válidas também na formação de professores de línguas estrangeiras, que devem repensar as especificidades da oralidade como objeto de estudo e de ensino.

■ REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, M. A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. **Actas del VIII Congreso de Lingüística General**, p. 294-307, 2008.

ALVAR, M. **Manual de dialectología hispánica: el español de España**. Barcelona: Ariel, 1999.

ARAÚJO, D. L. *et al*. Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, D. L. SILVA, W. M. da. **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.

ARAÚJO, L. S. A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina. **Web-Revista Sociodialeto**. Vol. 2. N. 3. 2013.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CORVALÁN, C. S. **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington: Georgetown University Press, 2001.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **El español de América**. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ *et al.* **O texto na sala de aula**. 39-46. São Paulo: Ática, 1984.

IRALA, Valesca B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préserviço. **Linguagem & ensino**. V. 7, II: 99-120, 2004.

INSTITUTO CERVANTES. **El español**: una lengua viva. Informe 2014.

MATTOS E SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1994.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolingüística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Aportaciones de la sociolingüística. In: Sánchez Lobato, J.; y Gargallo, I. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004a.

_____. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: Sánchez Lobato, J.; y Gargallo, I. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004b.

_____. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

MUSSALIM, F. BENTES, A. C. **Introdução a lingüística**: domínios e fronteiras, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJAS, E. E. La norma hispánica: prejuicios y actitudes de los argentinos en el siglo XX. In: *CONGRESSO INTERCIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, 2º, 2001, Valladolid. **Paneles y ponencias del II Congreso Internacional de la Lengua Española**. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/rojas_e.htm> Acesso em: 06 ago. 2014.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**/ currículo- leitura- escrita. Campinas, Pontes: 2005.

SOBRAL, A. Língua nacional, gramática, variação: algumas implicações para o ensino de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada**: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de

língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TEIXEIRA, S. P. L. **Por uma leitura crítica: os textos em inglês das provas de vestibular da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2000.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística (1968)**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A IMAGEM DO CORPO FEMININO, DA SEXUALIDADE E DA FAMÍLIA EN AL LARGO ATARDECER DEL CAMINANTE, DE ABEL POSSE

Bethânia Lima Silva
Raquel de Araújo Serrão

■ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É inegável, e até obvio, afirmar que há uma interseção entre língua, cultura, história e literatura. E pensando mais detidamente na estreiteza de relação entre cultura, história e literatura, nos movemos na reflexão da literatura como signo que refrata ações e imagens culturais.

Para pensar literatura nesses moldes de signo cultural e, mais que isso, como expressão de cultura e como meio artístico capaz de suscitar o interesse do leitor para identidades culturais, sejam contemporâneas ou voltadas ao passado, é que destacamos, no presente trabalho, uma possibilidade de leitura de um romance histórico.

Com o intuito de observar o encontro de culturas em terras americanas em ocasião do advento histórico conhecido como Descobrimento da América, buscamos a leitura do romance *El largo atardecer del caminante* (1992), de Abel Posse, na captura das imagens dos costumes e dos povos ameríndios desenhadas pelo narrador-protagonista, o conquistador, Alvar Nuñez Cabeza de Vaca.

Este artigo expõe as impressões reflexivas do espanhol, particularmente frente a imagem do corpo feminino, a sexualidade e a constituição dos laços familiares. Para isso, tomaremos como embasamento os pressupostos da teoria Imagológica proposta por Daniel Henri Pageaux (2011), associados a outros textos, provenientes de estudos históricos como os de Jacques Gélis – *O corpo, a igreja e*

o sagrado (2008), Sara F. Matthews-Griego – *Corpo e sexualidade na Europa do Antigo Regime* (2008) – e *Cabeza de Vaca* (2009), de Paulo Markun, que possam auxiliar a elucidar a influência ideológica no construto da representação do Outro pelo protagonista.

■ A IMAGEM DO OUTRO A PARTIR DA IMAGOLOGIA

Para Pageaux (2011), a imagologia dedica-se ao estudo das representações do Outro por meio das imagens literárias. Essa imagem construída literariamente é considerada uma língua, não só para dizer o Outro, mas também dizer de si – de quem edifica a imagem do Outro – e de sua cultura (PAGEAUX, 2011, p. 111). De acordo com essa vertente teórica, há que se observar três contextos frente uma imagem e ao exercício analítico de um *corpus* literário que seriam os seguintes: de criação da obra; do autor, e; da condição sociohistórica do momento de representação. A tessitura desses elementos durante o processo de análise se torna imprescindível para a compreensão desse imaginário desenhado em um sistema literário, pois

A imagem do Outro, sendo uma representação cultural, nunca será plenamente auto-referencial (como pode sê-lo a imagem poética), devido ao próprio carácter, mais ou menos programado, desta imagem de cultura; devido às hierarquias e às distâncias, que a exprimem e a fundamentaram; devido às atitudes mentais básicas que a regem. Se a imagem cultural tende a ser símbolo e a imagologia cultural uma espécie de linguagem simbólica, note-se que o seu significado é sempre mais ou menos convencional, quer dizer, garantido, em última análise, não só pelo enunciado que exprime, mas também pelo código social e cultural, derradeira componente deste imaginário que justifica, cauciona a sua

circulação e a sua validade. Este código social e cultural é precisamente o que evita conceber o imaginário fora da História e do quadro social que ele exprime e para o qual remete (PAGE-AUX; MACHADO, 2001, p.65).

A obra em questão se insere na chamada *nueva novela histórica*, sendo elemento compositor de uma trilogia sobre o descobrimento da América: *Daimon* (1978), *Los perros del paraíso* (1983) e, por fim, *El largo atardecer del caminante* (1992), todas geradas da pena do escritor e diplomata argentino Abel Posse, nascido em Córdoba a 07 de janeiro de 1934. Posse passa a ter um reconhecimento internacional ao participar e vencer o Prêmio Internacional de Novelas Romulo Gallegos, em 1987, com a obra *Los perros del paraíso*. Esse prêmio, criado em 1º de agosto de mil novecentos e sessenta e quatro, através do decreto número 83, pelo então Presidente da Venezuela, Raúl Leoni, visa homenagear a honra da memória do escritor e político venezuelano Romulo Gallegos e também promover a produção romanesca em língua espanhola.

As definições da “novela histórica” perpassam muitas fases e nuances, então tomaremos como caminho para abordar a classificação do romance *Al largo atardecer del caminante*, como sendo “nueva novela histórica” (doravante NNH), a visão de Seymour Menton (1993).

Para esse teórico, o que ele irá chamar de NNH está inserida em um período que toma meados da década de 70 do século passado e perdura até o início de 2000, mas deixa claro que essa delimitação periódica não se encerra em si mesma, nem tampouco abarca todas as produções literárias que possa ventilar a temática histórica. Contudo, justifica que tal classificação nasce da observação empírica de obras históricas que se destacam apresentando determinadas características intrínsecas a uma estética que aborda a história de maneira particular.

Trata-se de um subgênero da “novela histórica” – daqueles romances cuja ação ocorre em uma época anterior a do romancista – que foram predominantemente escritos no século XIX. Esses últimos se identificam com a estética romântica, tendo um evidente empenho em engendrar uma consciência nacional. Já seu subgênero, que é a NNH, busca alternativas estéticas que fujam do reconhecido “realismo costumbrista” e do “naturalismo positivista” (MENTON, 1993, p.37).

Seguindo o pensamento de Menton (1993), o ano oficial do nascimento da NNH é 1979, com a obra *El arpa y la sombra*, de Alejo Carpentier, por ser essa a única de todos os romances de Carpentier em que o protagonista é um renomado personagem histórico – Cristovão Colombo. A obra retrata a repercussão do descobrimento da América para o mundo e para a Igreja Católica, representada na obra pela figura do Papa Pio IX.

A narrativa discute os feitos de Colombo e se esse será digno de beatificação. Assim, segundo Menton, não há dúvidas que o nascimento da NNH foi engendrado por Carpentier, sob o incentivo de renomados escritores como Borges, Roa Bastos e Carlos Fuentes. Acrescenta-se, ainda, que esse formato de romance da NNH se distingue da “novela histórica” anterior por apresentar um conjunto de seis características predominantes em obras com pano de fundo histórico que eclodiram da Argentina a Cuba, mas deixa claro que essas características, não necessariamente, aparecem juntas em uma mesma obra.

Poderíamos aqui, de forma sucinta, delinear essas características que são: subordinação, em distinto grau, da reprodução mímica de um período histórico; a distorção consciente da história mediante o recurso do exagero, do anacronismo ou de omissões; a ficcionalização de personagens históricos; a metaficção e/ou comentários sobre o processo de criação; a intertextualidade; e forte

presença de processos dialógicos, da carnavalização, da paródia e da heteroglosia, conceitos defendidos por Bakhtin.

Em particular, *El largo atardecer del caminante* retrata de forma ficcional a viagem do navegador espanhol Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca às Américas. Terceiro filho e primeiro varão do casal Francisco de Vera e Teresa Cabeza de Vaca, estima-se, por estudos recentes dos historiadores norte-americanos Rolena Adorno e Charles Pautz (1999), citados por Markun (2009), que Cabeza de Vaca teria nascido entre 1487 e 1490 e morreu provavelmente em 1558, entre 68/69 anos.

O romance em foco de análise apresenta como características predominantes: a reprodução mimética de certo período histórico; algumas distorções anacrônicas; a ficcionalização de personagem histórico e a intertextualidade com o livro de crônicas do próprio Cabeza de Vaca – *Naufrágios*. É uma obra que se detém mais especificamente na estada de Álvaro na chamada ilha do Mau Fado e seu convívio com os Hans, os Chorrucos e os Tarahumaras. Esses povos podem ser divididos na descrição da obra como sendo os primeiros nômades e habitantes da costa e o último grupo da serra.

O protagonista narra a Lucinda, a servidora da biblioteca da Torre de Fradique, que o incentiva a revisar suas memórias presenteando-o com uma resma de papel, sua trajetória, já revisitada, de cruzar a pé quase meio continente americano que vai da atual Flórida ao Texas e depois descendo até o México, além de seu percurso pelo Río de la Plata.

Nesse trajeto de quase oito mil quilômetros, Cabeza de Vaca se torna uma lenda e escreve *Naufrágios*. Mas, já de volta a Espanha, vivendo em Sevilla, velho, porém encantado de amor pelo frescor de vida da jovem Lucinda, resolve atender ao seu pedido e começa a reescrever sua odisseia, revelando pontos de sua íntima experiência em terras americanas, pontos esses que ficaram ou obscuros ou

totalmente ocultos em *Naufrágios*, o primeiro registro de sua viagem como conquistador. Assim, entre o passado exposto em memórias – escrita que se tornou lenitivo – e a crua realidade da velhice em penúria do presente, vive o narrador-protagonista.

Lucinda me tiene preparada una sorpresa: una resma de papel imitación pergamino, del que fabrica su tío de Córdoba. En cada folio hay un escudo de agua que transparenta la insignia de los Cabeza de Vaca.

Es para que Vuesamercé siga escribiendo, ya que me dijo la otra vez que había escrito no era verdad o era 'la poca verdad'... Yo le haré de copista en cuanto me lo diga... - tiene una mirada bondadosa y dada. Es en este papel que divago al atardecer. Es sobre este regalo de Lucinda donde con eso nuevo y extraño que llamaría libertad (POSSE, 1999,34).

Esse aspecto de viajante “aventureiro” mesclado com viajante “introspectivo” permite que Álvaro seja, antes de tudo, um desbravador de lugares e pessoas. Um conhecedor e “experimentador” de histórias e hábitos, o que o torna uma referência enquanto viajante cultural. A apropriação em torno do personagem permeia uma riqueza de assuntos que percorrem a transculturação e outros já citados.

É durante o processo de recuperação das reminiscências de seu passado histórico que se expõem as imagens de Álvaro sobre as gentes e costumes das “Índias”. Uma descrição mais detalhada da Ilha do Mau Fado e dos povos Han e Chorrucos começa a se delinear e, sem dúvida, as reflexões comparativas e o processo de montagem e desmontagem cultural que cabe a todo viajante, isso conforme a imagologia, chama o leitor a observância da elaboração das imagens no cruzamento de códigos culturais entre um branco europeu

e nativos indígenas na América. Essas elaborações de imagens que destacamos correm em três eixos: o corpo, a sexualidade e a família.

No primeiro eixo destacamos o corpo e a distinção de tratamento e entendimento do que essa máquina biológica representa em culturas tão díspares como a cristã espanhola e a autóctone americana. O segundo eixo relaciona-se diretamente ao primeiro e desdobra-se em contornos sensoriais, rompendo amarras de dogmas religiosos para o europeu Alvar. Por fim, o terceiro eixo não está distante em conexão com os dois primeiros, visto que a geração de herdeiros pressupõe a conjunção de corpos e a construção de laços parentais na formação de identidades paternas e filiais.

Essas imagens serão discutidas à luz da imagologia e destacamos, para isso, fragmentos da obra para comentar cada eixo.

DO CORPO CRISTÃO (AO MESMO TEMPO SAGRADO E PECADOR) AO CORPO DO PRAZER: DUAS VERTENTES DE PENSAMENTO E AÇÃO FRENTE À SEXUALIDADE

Embora se trate de uma obra contemporânea, seu protagonista e narrador é um conquistador espanhol do século XVI, o que conduz a verossimilhança da obra para o contexto histórico das Conquistas. Esse ditame nos leva ao cruzamento de valores entre o cristão Cabeza de Vaca e os “pagãos” nativos autóctones das novas terras conquistadas.

Mas, esse cristão terá um comportamento digno de antropólogo, pois reconhece sua fragilidade como náufrago e não imporá sua cultura. Observará, então, os costumes dos nativos e os reconhecerá como salvadores de sua vida e de seus companheiros. Essa será a primeira grande mudança de perspectiva: o conquistador se reconhece conquistado e sem poder. Uma perspectiva que ditará o comportamento dos escritos de Álvar ao registrar sua estada junto aos nativos. E, assim, de maneira relativamente natural, Cabeza de

Vaca descreverá as práticas autóctones, contrastando, portanto, da reação de outros conquistadores em face dos hábitos cultivados entre os índios.

Realmente nos habíamos caído en América. Éramos como indios entre los indios; tal nuestra pobreza, nuestra falta de imperio y poder. Curioso destino: haber llegado con voluntad e investidura de conquistador y enseguida haber caído en una posición inferior y más penosa que la del último conquistador. Además, desde aquel terrible amanecer en la isla del Malhado, se puso en evidencia que sin los indios y sus artes eficaces y primitivas, no hubiésemos podido sobrevivir. [...]

— ¿pero qué pasó? ¿qué fue de Vuestramercé y de sus compañeros? Le explico entonces a Lucinda que cuando estábamos muriéndonos de frío en las playas del desastre final, nos vimos rodeados por los dakotas adornados con sus terribles figuras en negro y rojo, sus colores de guerra, y que en vez de matarnos, como tal vez hubiese ordenado Narváez de encontrarse en la situación inversa, abandonaron sus armas en la playa, nos rodearon, se arrodillaron y empezaron a llorar a gritos para reclamar la atención de sus dioses en favor nuestro. Era un ritual de compasión, de conmiseración, tan sentido y desgarrante que Dorantes supuso que eran verdaderos cristianos. [...]

Traté de explicarle que este hecho, del que no tenía yo referencia que hubiese acontecido antes, pasó a tener una importancia decisiva en mi vida. Al menos en mi vida de “conquistador” (POSSE, 1999, 74-75).

Depois desse introito, vamos nos deter aos fragmentos relacionados ao corpo e à sexualidade. Para tal, cabe-nos contextualizar o sentido cristão do corpo, visto que o corpo é uma referência permanente para os cristãos dos séculos modernos. Essa contextualização se faz necessária para se compreender os comentários do protagonista sobre o envoltório carnal e a conjunção dos corpos.

Primeiro, dentro da tradição cristã e católica, essa referência ao corpo nasce na teologia bíblica da anunciação-encarnação de Deus. O mistério sublime em que o Verbo de Deus se fez carne no seio da Virgem Santíssima.

26 No sexto mês, o anjo Gabriel foi enviado por Deus a uma cidade da Galiléia, chamada Nazaré, 27 a uma virgem desposada com um homem que se chamava José, da casa de Davi e o nome da virgem era Maria. 28 Entrando, o anjo disse-lhe: “Ave, cheia de graça, o Senhor é contigo”. 29 Perturbou-se ela com estas palavras e pôs-se a pensar no que significaria semelhante saudação. 30 O anjo disse-lhe: “Não temas, Maria, pois encontraste graça diante de Deus. 31 Eis que conceberás e darás à luz um filho, e lhe porás o nome de Jesus. 32 Ele será grande e chamar-se-á Filho do Altíssimo, e o Senhor Deus lhe dará o trono de seu pai Davi; e reinará eternamente na casa de Jacó, 33 e o seu reino não terá fim”. 34 Maria perguntou ao anjo: “Como se fará isso, pois não conheço homem?” 35 Respondeu-lhe o anjo: “O Espírito Santo descerá sobre ti, e a força do Altíssimo te envolverá com a sua sombra. Por isso o ente santo que nascer de ti será chamado Filho de Deus. 36 Também Isabel, tua parenta, até ela concebeu um filho na sua velhice; e já está no sexto mês aquela que é tida por estéril, 37 porque a Deus nenhuma coisa é impossível”.

38 Então disse Maria: “Eis aqui a serva do Senhor. Faça-se em mim segundo a tua palavra”. E o anjo afastou-se dela. – (Lucas-1:26-38)

Segundo, segue a devoção ao corpo na tradição, visto que o Cristo, ao ressuscitar, torna o corpo magnificado depois de imolado por amor a humanidade. Essa imagem, juntamente à da última ceia, eleva o corpo a condição de sacrário de Deus na tradição judaico-cristã na forma da Eucaristia – a *hóstia eucarística* é o símbolo do corpo de Cristo, esse que foi a *hostiam* (vítima) da humanidade.

E, tomando um pão, tendo dado graças, o partiu e lhes deu, dizendo: Isto é o meu corpo oferecido por vós; fazei isto em memória de mim. De forma semelhante, depois de cear, tomou o cálice, dizendo: Este é o cálice da Nova Aliança [ou Novo Pacto] no meu sangue derramado em favor de vós. (Lucas 22:19-20, e também Mateus 26;26-29, Marcos 14:22-25, I Coríntios 11:23-26).

O corpo, que deve ser templo de Deus para o cristão e, por isso, deve ser preservado do pecado, também assume a condição díspar depreciativa de corpo pecador dentro da própria conjuntura cristã, como veste abominável da alma, pois é através das fraquezas do corpo que se perdem as glórias divinas, principalmente frente ao corpo feminino, condutor do mal luxuriante de Eva.

O pecado e o medo, o medo do corpo, principalmente do corpo da mulher, retornam como uma ladainha sob a forma de precauções ou de condenações. As tentações espreitam o ser humano desde a queda, (...) a carne é fraca e que cada um, seja qual for sua condição ou sua força d'alma, jamais está seguro de não lhe sucumbir. Pois mais do que de corpo, é precisamente

de “carne” que se fala; assim o desejo sexual é “agulhão da carne” (...) (GÉLIS, 2008, p. 20).

A tentação da carne representada no cristianismo, na expulsão do paraíso e no pecado original, se revela nas palavras do conquistador quando este tenta explicar sua teologia cristã ao cacique. Uma das referências de consideração ao corpo, associado ao pecado evidentes na obra.

[...] Sin embargo se interesó mucho en nuestra versión de los primeros hombres, los primeros padres, Adán y Eva. Hablé del pecado, de la expulsión (y clausura) del Paraíso terrenal, de la condenación eterna de la especie humana, sólo redimible por el bautismo y la verdadera fe. Repetí muchas veces mis palabras pues no tenían equivalencia. El cacique escuchó más bien regocijado. Por la noche, junto al fuego, me llamó hacia donde estaba con algunos temibles chamanes y jefes guerreros y me dijo: - blanco venido del mar, cuéntanos la historia de la mujer bella y del hombre. Lo de la víbora y la fruta roja...

Traté de repetir lo narrado pero me resultó muy difícil ante las miradas hurañas. Algunos se rieron con el cacique. Yo no alcanzaba a transmitir la gravedad bíblica. [...] Atur, jefe guerrero se enfurecía preguntando sobre el pecado original. Creo que no entendió ninguna de mis palabras. Lo tomaba más bien como un insulto a su dignidad. ¿Por qué el hombre debe tener un castigo que no tienen el águila ni el tigre, animales no menos crueles? (POSSE, 1999, p. 88-89).

Fica evidente o choque de entendimento sobre o corpo e a conjunção carnal. Para o cristão, o discurso da imagem é do corpo que sede as tentações do desejo e cai em desgraça. Os nativos não entendiam como a união entre macho e fêmea pudesse ser ruim,

pudesse ser condenável, se na natureza os animais também o fazem. Na visão dos índios, não há transgressão nem crime que viesse a ser punido no ato sexual.

Mas, para o europeu ocidental, o corpo aparece sob dois aspectos, conforme Sara Matthews-Griego (2008). Primeiramente sob o aspecto do costume e da legislação que disciplina e dirige as funções reprodutivas e os impulsos da sexualidade. E, em seguida, o aspecto religioso que evoca o corpo como “lugar privilegiado de ‘crimes’ contra a religião, a moral e a sociedade: ele testemunha assim a eterna e relativa impotência das restrições sociais que visam conter as práticas sexuais dentro dos limites estabelecidos pelas convenções e leis” (MATTHEWS-GRIEGO, 2008, p. 217).

Contudo, a historiadora deixa claro que o controle do indivíduo sobre seu corpo e sua sexualidade nessa época, entre os séculos XV e XVI, por vários segmentos da sociedade da Europa Ocidental, transitam entre os campos da medicina, magistratura, igreja (princípios teológicos) e família. Dessa forma, o que de fato hoje se sabe sobre o tema – corpo e sua sexualidade – resvala em registros e documentos de autoridades oficiais, o que condiciona as informações aos valores institucionais que o divulgava. Ou seja, de fato, as experiências subjetivas não eram conhecidas, de maneira que a fala de Cabeza de Vaca, como representante da coroa espanhola católica, tinha que expor o discurso oficial e não um diário oficioso de confissões de alcova.

Com o fragmento, fica clara a oposição de valores em que, para o cristão, se não está nos ditames da procriação, a conjunção é pecado, pois a união foi motivada por prazer. Já do lado indígena essa concepção não se configura. A conjunção carnal é naturalizada não importando sua motivação.

Os incômodos sobre os desejos sexuais se evidenciam no protagonista. Ele, cristão que é, se vê enredado na “tentação” do

desejo sobre o corpo de uma jovem índia que ele sempre olhava com ânsia, luxúria. Em conflito, tenta se conter, se reprimir, se detém na ação de conjugação carnal o quanto pode como todo bom homem representante de um reino cristão, ele é a própria Espanha em sua consciência, não importando a quantos quilômetros de distância dessa terra ou dessa cultura ele esteja, pois ele é produto dela, mas não conseguiu de fato livrar-se do pecado de pensamento.

En cuanto a las cosas o costumbres afectivos creo que pronto se convencieron de que no había grandes diferencias en la forma en la que el mismo cacique Dulján y yo mirábamos a su sobrina mayor cuñado se inclinaba para levantar la cesta de moras o de tunas. Cedía yo a esa tentación que nunca confesé, que más bien oculté cuidadosamente: aceptar mi situación, despojarme de todo lo que podría sintetizar con la palabra España. Era la tentación como de huir de mí mismo. La tentación de todo niño de aventurarse más allá del cercado de la casa de su infancia, aunque corra el riesgo de la catástrofe (POSSE, 1999, p. 83).

Quando descoberto de seu desejo, foi surpreendido pelo cacique que, como bom observador, entrega sua sobrinha ao estrangeiro que se envergonha por ter sido desmascarado em seus íntimos pensamentos, mas aceita de bom grado “a mão” da princesa. Começa assim uma verdadeira saga de descobrimentos de imagens sobre o corpo e o sexo para o protagonista.

As experiências vividas e registradas por Alvar ressaltam as leituras histórica, antropológica, religiosa e memorialística que vão se sobressaindo ao longo do romance, sendo o “corpo” um canal para simbolizar e assumir interpretações variadas que atravessam o significado do meramente pecador e/ou pueril. O corpo e o uso

dele passam a ter uma simbologia mais “natural” e menos carregada de pudor.

En la tercera noche el cacique Dulján se levantó de su puesto y se dirigió hacia mí. Me alcé y me incliné para tocar tierra en señal de amistosa sumisión. Me dijo señalando la sobrina: Es tuya. Eres probablemente hombre. Aunque ella es de mi familia, princesa, es tuya... Como los turquescos, estos hombres se manejan y deciden más por el lenguaje de las miradas y de los gestos que por las palabras, como nosotros. Agradecí el honor, turbado, descubierto en mis deseos. [...] Ella se llamaba, en el lenguaje de los Han, Niña-Nube. Yo la rebauticé como Amaría y a ella le gustó mucho. Como tornamos ya hacia la costa por falta de cacería, levantamos nuestra choza en un punto muy apartado y muy hermoso, en una roca sobre el mar. [...] (POSSE, 1999, p. 95).

Na Europa Ocidental, a idade adulta frente ao casamento e a sexualidade tinha suas implicações, pois mesmo quando havia legitimidade entre o casal para o ato sexual, a sexualidade seguia sendo objeto de preocupação e controle. O leito de núpcias estava embebido sob a preocupação da alma em salvar-se, o sexo era para preservar a espécie e garantir, portanto, a procriação, esse era o primeiro objetivo das relações físicas entre os cônjuges, o que obstruía, em parte, a devassidão, ao mesmo tempo em que o leito conjugal se convertia no lugar preventivo do pecado da luxúria, seguindo os ensinamentos do apóstolo Paulo: “melhor casar que abraçar-se” (MATTHEWS-GRIEGO, 2008, p. 239).

Pois queria que todos fossem como eu; mas cada um tem de Deus um dom particular: uns este, outros aquele. Aos solteiros e às viúvas,

digo que lhes é bom se permanecerem assim, como eu. Mas, se não podem guardar a continência, casem-se. É melhor casar do que abraçar-se. (1 Coríntios 7,7-9)

Reage, nosso protagonista, de forma reflexiva e com uma postura muito mais de descrição antropológica que de repreensão sexual às novidades com as quais que se depara no leito nupcial. Uma realidade totalmente díspar dos valores cristãos que o faz emitir comparações. O surpreende, por exemplo, a naturalidade feminina com as artes do amor, a ideia de um amor sexual para satisfação, para o prazer de ambos os sexos sem as amarras de pudores ou sentimentos de culpa. O corpo não mais como fonte do pecado, mas portador de prazer.

Nosotros, los cristianos, más bien caemos sobre el otro cuerpo poseídos por el deseo, que es un perro rabioso. Más bien siempre violamos o robamos. Siempre asaltamos con la torpeza de Adán (allí está el origen), en forma nocturna, pecaminosa. Salvo las putas, nuestras mujeres se sienten pecadoras, incluso mediante sacramento.

Amaría envolvió mi asalto con dulzura. Todo fue diferente. Ellos no ven malo en el cuerpo. No ocultan sus partes. Las acarician y les hablan con palabras dulces, susurradas. En su barbarie no pueden imaginar la presencia del pecado. Se demoran en una larga ciencia de los sentidos volcados a gozar la mayor sensualidad. Les interesa más el placer que la procreación, que en modo alguno atribuyen a la unión carnal. No es que un cuerpo (normalmente de la hembra) sirva al otro hasta la satisfacción. Ambos cuerpos ingresan demoradamente en la esfera de la sensualidad y se apoyan mutuamente sin ya existir

macho o hembra. Es como un solo ser rodando por un pendiente de delicias (POSSE, 1999, p. 96).

Não distante desse tema do corpo e sexualidade, gravita a questão da família, também tomada como aspecto de contradição entre os valores de Cabeza de Vaca e sua companheira indígena.

DA CONJUNÇÃO DE CORPOS AOS LAÇOS PARENTAIS: VALORES QUE SE CONTRAPÕEM

Para o cristão, a família sempre teve um valor sagrado. Esse valor tem raízes na tradição judaica, na qual o ato de ter descendentes é considerado uma bênção de Deus e é no seio familiar que a prole de descendentes diretos, não bastardos, deve ser gerada.

A parte disso, temos a simbologia da sagrada família geradora e protetora do menino Jesus. Esses fatores constituintes da família como uma união sagrada se somam aos interesses comerciais e mudanças do feudalismo ao capitalismo na Europa dos séculos XVI e XVII, acrescentando a esse grupo social – família – outras referências de importância.

No século XVI, no Ocidente, se definiam as bases de uma nova maneira de conceber a existência privada. Trata-se de um processo de afirmação do privado, cujo nascedouro brota em meados do século anterior e que perpassa a constituição da célula familiar. Um cenário histórico que serviu de construto às imagens e valores de homens europeus como o próprio narrador-protagonista da diegese.

A família no contexto europeu se torna sede do recolhimento afetivo e da proteção à propriedade privada e marca a cultura da privatização na nascente Europa movida por intercâmbio de mercadorias, onde o burguês começa a substituir o senhor feudal. Dessa forma, os laços de família para o indivíduo europeu, como Alvar Cabeza de Vaca, fundamentam “a busca de um individualismo

dos costumes separando o indivíduo do coletivo” (CASTAN, *et al.* 2009, p. 398).

A família do branco europeu gestada em pilares da privatização do afeto e também da propriedade se ergue como instituição responsável em prover os filhos, sustentá-los e educá-los nas tradições culturais importantes em seu meio social. O mesmo não se dá entre os Chorrucos. Alvar, que pensa em uma dinâmica de individualidade e afetividade sagrada, reclusiva à família, choca-se em valores com a noção de “família” da tribo que lhe acolheu como “marido” da índia Amaría.

Enxergamos na “relação” de Amaría e Alvar um “desprendimento”, no que tange ao modelo e as tradições familiares europeias. Para “desconstruir” a família e continuar com as suas aventuras de viajante, Alvar não precisou enfrentar ruptura chocante, pois o vínculo com os seus filhos e Amaría foi construído enquanto um processo coletivo e o sentido de completude e vida compartilhada em comunidade se sobressaía ao do núcleo familiar restrito.

Os hábitos e o sentido da coletividade eram destaques na organização social dos Chorrucos e se diferenciavam por valorizar o papel que a tribo assumia enquanto espaço de socialização e guardião de valores. Esses aspectos reforçados na sociedade europeia dão-se no seio da família e não na comunidade como vivenciam os nativos.

As decisões paternais sobre os filhos e seu poder pátrio vêm de tradição não só religiosa para o branco cristão europeu, mas também juridicamente salvaguardado desde o código civil romano. O que prevalece, então, é o núcleo familiar, ao passo que entre os nativos ameríndios as funções de pai, mãe e filhos se diluem no coletivo. Ou seja, os filhos nascidos na tribo são na verdade “propriedades” da tribo, fato que se contrapõe as tradições de Cabeza de Vaca. Não há, portanto, uma

marcação rígida de funções: pai, mãe e filhos. O coletivo se sobrepõe ao privado.

La familia no es entre ellos tan importante como para renunciar a las vinculaciones y obligaciones esenciales de su comunidad. No podía imponer mi comodidad de afectos ni mi egoísmo. En ningún caso podía pretender llevarme mis hijos, porque entre los Chorrucos la tribu se sobrepone de lejos al derecho que puedan creer tener los padres... Las mujeres no sufren por la lejanía de los hombres o por su muerte (POSSE, 1999, p. 138).

Na fala do narrador-protagonista vê-se um tom de estupefação no que se refere a noção de “família” entre os Chorrucos. As obrigações e necessidades da comunidade se elevam em importância frente ao núcleo família. Embora esse comportamento lhe causasse estranhamento, logo ele percebe que na visão europeia de família subjaz um teor de egoísmo, uma espécie de apego a serviço de um interesse muito mais de cunho privado, que em favor de um bem-estar coletivo daquela sociedade.

Repara-se, ainda, que essa fala de Alvar faz-nos enxergar que os moldes da família europeia, deveria reproduzir modelos fixos de funções sociais, calcadas, muitas vezes, em um severo padrão patriarcal, fato esse que se contrapõe também aos Chorrucos, que embora chefiados por um homem, admitem certa autonomia a condição da mulher.

Amaría, emparentada con el cacique y con dos hijos, podría pretender casarse con algún jefe, o con varios, o habitar en las chozas de las matronas que eligen sus hombres por temporadas y prefieren vivir sin la pesada y generalmente violenta presencia de lo masculino (POSSE, 1999, p. 138-139).

Notamos assim que, de forma distinta, Alvar soube conviver com as variações sociais que encontrou entre os lugares desbravados. A “leitura” que ele (homem europeu) conseguiu fazer durante o tempo em que esteve integrado ao povo Chorrucos foi muito tranquila, principalmente ao reconhecer o “olhar” independente e que se destacava ao analisar a função coletiva de convivência e liberdade que as mulheres possuíam. Destacar a liberdade de escolha e a leveza com que as mulheres podiam dar para as suas vidas, através de Amaría, é enaltecer o papel feminino, em uma importância descomunal para a época. A autonomia para estar ou não com os filhos, estar acompanhada por um, nenhum ou mais de um homem são símbolos de força para essas mulheres que pareciam exercer um certo nível de controle e supremacia frente a sua feminilidade.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática desse artigo nos amplia a percepção da estreiteza de relações entre história, literatura e cultura, de maneira a convidar o leitor a visitar questões de identidade cultural e suas imagens através de obras literárias, sobretudo romances históricos. Nos convida, por exemplo, a um exame de relação entre o narrador-protagonista e a pessoa histórica do navegante Alvar Cabeza de Vaca.

A voz do “eu” que fala demonstra uma identidade entre autor, narrador e personagem, no livro primário *Naufraágios*, com traços mesmos de uma escrita autobiográfica, sobretudo, obrigatória para esse navegante, ou seja, uma escrita que estava já predestinada a acontecer em razão da função que Cabeza de Vaca desempenhava para a Coroa Espanhola e uma identidade, secundariamente, estabelecida entre pessoa histórica, narrador e personagem na ficção de Posse.

Além disso, a obra possibilita a revisitação de imagens culturais, elaboradas e/ou reelaboradas pelo homem

europeu Cabeza de Vaca frente à sexualidade feminina e os laços de família.

■ REFERÊNCIAS

CASTAN, Nicole *et al.* A comunidade, o Estado e a família. Trajetórias e tensões. IN: **História da vida privada**: Da Renascença ao século das Luzes. 3 vol, p. 397-398. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. IN: **História do corpo**: 1. Da Renascença às Luzes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 19-130.

MARKUN, Paulo. **A incrível trajetória de Dom alvar Núñez Cabeza de Vaca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MATTHEWS-GRIEGO, Sara F. Corpo e sexualidade na Europa do Antigo Regime. IN: **História do corpo**: 1. Da Renascença às Luzes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 217-302.

MAURA, Juan Francisco. **Los naufragios de Alvar Nuñez Cabeza de Vaca**: el arte de la Automitificación. Cidade de México: Frente de Afirmación Hispanista, 2007. 189 p. Disponível em: <<http://www.hispanista.org/libros/alibros/36/lb36.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

PAGEAUX, D. H.; MACHADO A. M. M. **Da literatura comparada à teoria da literatura**. Lisboa: Presença, 2001.

POSSE, Abel. **El largo atardecer del caminante**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1999.

SOBEJANO-MORÁN, Antonio/BIANCO, Paola. **Introducción a la Literatura latinoamericana**. Newburyport, MA: Focus Publishing, 2005.

VACA, Alvar Nuñez Cabeza de. **Naufragios**. Argentina: Elaleph, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ag000009.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL DO MÉXICO ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE

Suyanne Pereira de Moraes
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

■ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino e aprendizagem de línguas adicionais no Brasil se apresenta muitas vezes de forma descontextualizada e focada exclusivamente nos aspectos gramaticais e situacionais de comunicação, que por si só, não atendem as reais necessidades dos alunos aprendizes de espanhol. Nesse sentido, focando-se apenas nesses aspectos, as aulas ficariam limitadas, visto que o professor estaria excluindo o componente sociocultural de sua prática, essencial no desenvolvimento de conhecimentos e conceitos. Além disso, a dissociação entre língua e cultura é prejudicial ao ensino, tendo em vista que a língua está formada também por aspectos sócio-culturais e linguísticos da região, portanto, desconsiderar a variação linguística nas aulas de espanhol pode provocar uma descontextualização do real uso dessa língua em diversas regiões, ensinando um espanhol artificial que não corresponde ao uso dos falantes nativos e, conseqüentemente, aprendendo a língua de forma superficial.

Nesse contexto, para enfatizar a importância do componente cultural no desenvolvimento das aulas de língua adicional (entendendo a variação linguística como parte da cultura) e proporcionar a aprendizagem da língua espanhola de maneira contextualizada e mais próxima à realidade, este trabalho propõe a elaboração de uma proposta intercultural, neste caso, para o ensino de aspectos socioculturais e linguísticos do México, mais especificamente a celebração do “Día de los muertos” – para ser aplicada em uma turma do primeiro ano do ensino médio – cujas semelhanças com

o Brasil não costumam ser abordadas em sala de aula como fator de aproximação de ambas as culturas e, assim, com essa abordagem, pretendemos promover o respeito entre ambos os povos ao desmistificar possíveis estereótipos dados à cultura mexicana.

■ A CULTURA EM SALA DE AULA

A definição de cultura encontra-se em constante formação e tal conceito apresenta grande complexidade, visto que envolve diversos aspectos que fazem parte de uma língua e, conseqüentemente, de seu povo. Nesse sentido, segundo Burmann (2008), a cultura dentro das salas de aula estava direcionada à visão enciclopédica, relacionada apenas aos legados culturais mais gerais como, por exemplo, monumentos ou personalidades das artes e ciências, e não abarcando o ponto de vista da cultura como formadora da comunidade em um processo de retroalimentação. Sendo assim, desconsiderar esse processo é desconsiderar a relação entre língua, cultura e até mesmo identidade. Dessa maneira, podemos observar que a autora destaca que a visão de cultura como um conjunto enciclopédico restringe a aprendizagem, distanciando o aluno da real forma de como a língua se materializa culturalmente. Ainda nesse contexto:

[...] la cultura es algo que se comparte entre los miembros de una comunidad, que se puede aprender, que se trata de muchas convenciones, y que su dimensión es inmensa, pues se manifiesta de manera implícita y explícita (BURMANN, 2008, p. 292).

Nessa citação, podemos ressaltar que a autora aponta a complexidade que é conceituar o termo *cultura*, visto que ele abarca diversas visões e envolve a questão interna e externa ao sujeito. Portanto, o ensino de língua, para concretizar-se efetivamente, deveria levar em consideração a dimensão cultural que é formadora e

participante ativa da formação da língua e da identidade do povo que a utiliza, visto que, à medida que a língua é utilizada nela, reflete-se todos os conhecimentos adquiridos pelo sujeito durante seu desenvolvimento, dentre eles os aspectos sócio-culturais de sua região, como as crenças, o modo de se comportar e outros. Segundo Laraia (2006), os indivíduos pertencentes a diversas culturas costumam comportar-se de maneira diferente uns dos outros, já que a sua formação identitária foi desenvolvida a partir da visão que se tem do mundo, tanto de ordem moral e valorativa como de comportamento espacial e linguístico, fazendo com que as comunidades e seus sujeitos sejam identificados e diferenciados por tais padrões.

Assim, é fundamental que o aluno adquira essa consciência em relação ao comportamento da outra comunidade, entendendo que o outro possui características próprias que não devem ser julgadas como melhor ou pior do que as de sua própria cultura. Além disso, é importante levar em consideração que os sujeitos sofrem influências tanto do ambiente onde foram formados quanto das informações externas que chegam com mais frequência devido a globalização. Hall (1997) afirma que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 1997, p. 13).

Nessa perspectiva, podemos perceber que o sujeito está em constante formação e que a cultura exerce um papel fundamental nesse processo, pois influencia nas escolhas e no comportamento, e essa constância em formação cultural também é linguística, pois toda língua é viva e heterogênea.

■ A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DO ESPANHOL

A variação linguística é um fenômeno linguístico que pode ser observado em qualquer língua. Em países de língua espanhola é também uma característica marcante e provoca um questionamento para o ensino dessa língua no Brasil: Que espanhol ensinar? Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), afirmam:

[...] certamente a questão ‘Que Espanhol ensinar?’ deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p. 134).

Dessa maneira, com esse novo questionamento, é possível ampliar a visão sobre a questão das variedades, visto que a decisão tomada pelo professor nesse sentido será fator determinante do êxito de suas aulas de espanhol, nas quais serão ou não abordadas a complexidade e a pluralidade inerentes ao mundo hispânico.

Nessa perspectiva, a pluralidade apresentada por essa língua faz com que o conceito de padrão torne-se reducionista, na medida em que, com sua utilização, o ensino dos aspectos socioculturais estariam sendo excluídos, promovendo uma aprendizagem superficial da língua espanhola. O professor pode optar por uma variedade específica para utilizar, porém deve deixar clara a existência

e a relevância das outras. Sobre essa perspectiva, as OCNEM (Op. Cit.) afirmam:

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes (BRASIL, 2006, p. 136).

É fundamental saber que a utilização da língua vai além da reprodução de significantes, visto que em uma enunciação estão contidos os elementos formadores daqueles sujeitos, dentre eles, sua variação linguística. Por esse fato, existe a necessidade de apresentar não somente a variedade castelhana, pois os falantes de espanhol não se encontram exclusivamente no centro-norte da Espanha. Porém, apesar de estar presente esse entendimento nas OCNEM (2006), na prática, quando se trata do ensino no Brasil, ele fica restrito ao ensino da variedade desse país. Moreno Fernández (2010) afirma:

Muchos profesores universitarios brasileños han recibido formación o han perfeccionado sus conocimientos profesionales en España, por lo que no es extraña una actitud favorable hacia la variedad castellana y hacia su uso en las aulas, actitud y uso reforzados por la amplia oferta de materiales didácticos elaborados y publicados desde España [...] (MORENO FERNANDEZ, 2010, p. 185).

Assim, para abrir o leque de possibilidades e trazer aos alunos uma variedade distinta da espanhola, é apresentada a variedade mexicana, que, semelhante as outras variedades da América Latina,

ainda é pouco abordada no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no referente aos materiais didáticos disponibilizados para o ensino de espanhol nas escolas. Nessa perspectiva, Vilhena (2013) afirma:

[..] tem me chamado atenção o fato de o material didático disponível no mercado brasileiro estar geralmente em consonância com uma visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico e a uma variedade conhecida como europeia. (VILHENA, 2013, P.64)

A partir dessa citação, podemos enfatizar a importância de mostrar aos aprendizes a existência de diversas culturas e variedades dentro da língua espanhola, que o mundo hispânico não se resume a Espanha. Dessa maneira, percebemos ser fundamental para o ensino e aprendizagem da língua espanhola uma abordagem de cunho sociocultural e linguístico que abarque a pluralidade do espanhol, mostrando aos alunos que existem diversas variedades e que essas devem ser tratadas com o mesmo prestígio da espanhola. Portanto, acreditamos que utilizar a interculturalidade faria com que essa abordagem fosse mais rica e precisa, esclarecendo diferenças e promovendo a aproximação e tolerância entre culturas e variações, fazendo com que não haja rótulos sobre qual espanhol seria “o melhor” ou o “mais correto” para ensinar.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ASPECTOS CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS DO MÉXICO

Para que os aspectos cultural e linguístico sejam abordados de forma mais coerente e realista, não é suficiente apenas incluí-los no currículo escolar. Eles precisam, além disso, ser explorados a partir de uma perspectiva intercultural na qual não estejam relegados ao ensino dos aspectos formais e comunicativos da língua espanhola.

Portanto, para abordar o componente sociocultural, surge o papel do professor como mediador cultural, que seria, segundo Serrani (2005), um profissional chamado de “professor de língua interculturalista”, que faria mediações na sala de aula de cunho sócio-cultural, abrangendo a questão da identidade e dos comportamentos sociais da outra cultura e da sua própria. Entretanto, a autora destaca que muitas vezes essa dimensão é deixada de fora pela “falta de tempo” ou a falta de preparo de profissionais para tal abordagem.

A dificuldade para que existam profissionais “interculturalistas” se deve ao fato da complexidade e da abrangência que esse estudo pressupõe, no qual, por muitas vezes, os professores não possuem a consciência de que ensinar cultura e, conseqüentemente, o comportamento linguístico dos falantes, traz benefícios para a comunicação. Serrani (2005) afirma:

[...] em línguas diferentes, ou variedades diferentes de uma mesma língua, as práticas relacionais, como deixar maior ou menor distância corporal, cortar a palavra etc. diferem. (SERRANI, 2005, p. 16)

Podemos enfatizar a importância de atentar para o comportamento e a formação sociocultural do sujeito pois, a partir dela, poderá haver uma comunicação mais precisa, mais coerente, sabendo como e em quais assuntos se podem tocar ou não, já que devido a exposição a cultura de sua região, o sujeito adquire outra lógica, outros padrões de discurso-enunciação.

A importância de utilizar propostas interculturais nas aulas de língua adicional se deve ao fato que elas permitem envolver todos os aspectos subjacentes a uma língua e ao seu discurso-enunciação, partindo do que o aluno já conhece de sua língua materna em direção ao que se apresenta como novo, a língua meta. Nesse sentido, Serrani (2005) propõe partir sempre da cultura de origem,

não abordando somente os aspectos da língua alvo, mas fazendo relações e contrastes entre as duas culturas, já que, dessa maneira, os alunos estariam sendo estimulados a fazerem pontes culturais, sendo tratada a diversidade e a questão identitária e, sobretudo, a significância do componente cultural colocado em pauta no planejamento dos cursos de línguas.

Dessa maneira, surge o modelo de currículo multidimensional que, diferentemente do unidimensional, segue diversas progressões com vários componentes interrelacionados, porém interdependentes, são eles: o intercultural, o de língua-discurso e o de práticas verbais. A autora deixa evidente a importância de não tratar esses componentes como meros acréscimos ao ensino instrumental da língua, além de demonstrar o papel da heterogeneidade e diversidade cultural, social e linguística. Serrani (2005) propõe três eixos temáticos: território, espaços e momentos; pessoa e grupos sociais; e legados socioculturais; além de sugerir que o professor aborde essas temáticas além do que é observável em cada um, que perceba como eles estão imersos na formação da língua e dos costumes da comunidade, nas perspectivas discursivas inerentes à comunicação e a influência que seus legados têm na identidade daquela região. Podemos ressaltar a relevância dos componentes socioculturais na formação identitária do sujeito a partir da seguinte afirmação:

Os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados. Esses conteúdos e atividades vinculadas facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa, seja na língua que for (SERRANI, 2005, p. 32).

Ainda nessa perspectiva, Méndez e Hernández (2010) afirmam:

[...] conocer otras lenguas significa poseer un instrumento que favorece el mejor entendi-

miento entre los pueblos y la comprensión mutua; asimismo, hace posible el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Así se ha llegado al consenso de que las aulas de lengua extranjera o segunda lengua se constituyan como una plataforma favorable, para la educación intercultural (MÉNDEZ; HERNÁNDEZ, 2010, p. 91).

Dessa maneira, enfatizamos a importância de ensinar uma língua adicional a partir da perspectiva intercultural, pois proporciona um envolvimento mais intenso do aluno com a cultura da língua meta, permitindo que esse perceba que não apenas os componentes gramaticais são fundamentais para uma aprendizagem e comunicação satisfatória. Portanto, para desenvolver essa perspectiva, sugerimos que a seguinte proposta seja aplicada com estudantes do ensino médio, abordando alguns aspectos culturais e linguísticos do México.

PROPOSTA INTERCULTURAL E DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA - FERIADO TRADICIONAL:

Nesse primeiro momento, o professor irá iniciar a aula de espanhol explorando a interculturalidade para, em um momento posterior, abordar a variação linguística. Sendo assim, ele mostrará aos seus alunos a seguinte reportagem sobre o dia de finados no Brasil, celebrado no dia 02 de novembro:

Dia de Finados com intensa movimentação nos cemitérios

Homenagens foram prestadas por meio de celebrações religiosas ou em atos individuais, nos cemitérios públicos e privados.

Por Leonardo Dantas.

O Dia de Finados, celebrado neste sábado (2), levou milhares de pessoas aos cemitérios da capital. Nos locais, as mais diversas homenagens

eram prestadas, desde simples velas a celebrações ecumênicas em lembrança dos mortos. O padre Luiz Paulo explicou que para a Igreja Católica o dia de hoje deve ser marcado pela saudade com o sentimento de renovação, afirmando “sentir saudade e carinho por aqueles que partiram é cristão, o que não é bom é a desespero. Temos a certeza da ressurreição da páscoa eterna, neste dia dos fiéis defuntos”. No cemitério Morada da Paz, em Emaús, a expectativa dos administrados é de que até o fim do dia cerca de 20 mil pessoas passassem pelo local. O gerente regional do Grupo Vila, Wesley Soares informou que a preparação para o Dia de Finados ocorre desde a segunda quinzena de agosto, resultando na contratação de empregados temporários, treinamento dos efetivos, ações de marketing e planejamento da logística. “Tudo isso para garantir a sensação de acolhimento aos nossos visitantes. Temos 130 pessoas dando apoio, sendo apenas um terço de total composto por empregos temporários. É sem dúvida o dia de maior movimento, por isso a preparação”, comentou o gerente. [...] No cemitério do Alecrim, a movimentação também era intensa. Em túmulos de pessoas conhecidas e local de adoração, como o do Pe. João Maria, era comum observar pequenos grupos de fiéis que acreditam nos milagres ministrados pelo religioso. O padre ficou bastante conhecido em Natal no fim do século XIX por atuar junto aos mais necessitados, tendo falecido em 1905 vítima de varíola, hoje acredita-se que ele é capaz de operar milagres, sendo conhecido popularmente como o “Santo de Natal”.

Fonte: <http://portalnoar.com/dia-de-finados-com-intensa-movimentacao-nos-cemiterios/>

Em seguida, irá propor os seguintes questionamentos para que os estudantes discutam, em espanhol, sobre a temática:

1. ¿Qué piensas de la manifestación del “día de finados” en su ciudad y en tu país?
2. ¿Su familia tiene la costumbre de visitar el cementerio en este día? ¿Cómo reaccionan a esa fecha?
3. ¿Crees que existen otras maneras de hacer un homenaje a los que ya se fueran?

Após essa discussão, na qual o professor agirá como mediador, buscando entender o pensamento e as crenças que levaram os alunos a chegarem a suas respostas e posicionamentos, ele mostrará a seguinte reportagem em espanhol sobre a celebração do “Dia de los muertos”:

Día de Muertos: cuando la muerte se celebra

Día de Muertos: cuando la muerte se celebra. Se trata de una tradición, de origen prehispánico, que se festeja en México cada 2 de noviembre. Todo comienza el 1 de noviembre, coincidiendo con las fiestas católicas: Día de los fieles difuntos y Todos los santos. Tal es su importancia que, en 2003, fue declarada, por la Unesco, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Los orígenes de este festejo se remontan hasta antes de la llegada de los españoles a América [...] y cada 2 de noviembre, Día de Muertos, se cree que los familiares muertos vienen al encuentro con los vivos, en un ritual en que no se ven, pero se sienten. Todo México hace honor a los muertos, desde los más humildes hasta los más ricos; aunque la celebración varía dependiendo de la región. Y la comida es un elemento primordial en este festejo mortuorio; se recibe a los muertos con ricos platos y los presentes se alimentan junto a ellos. Una característica destacable del Día de Muertos, es que en esta fiesta no se llora; no hay tristeza, todo es celebración. El día 1 de noviembre se honra la memoria de los niños muertos y el día 2 a los adultos fallecidos. ¿Cómo se festeja? En la víspera de este día especial, se comienza a decorar la casa; también a preparar los platos más deliciosos, para que las almas de los fallecidos puedan alimentarse. Ya en la fecha, las máscaras resultan de gran relevancia en las danzas, debido a que representan a los niños y adultos muertos. Las máscaras pueden ser hechas de diferentes materiales, como madera tallada, plástico, tela pintada o cañas entretejidas; y las danzas de los enmascarados pasan de lo serio a lo burlesco.

Fonte: <http://www.reportajes.org/internacional/dia-de-muertos-cuando-la-muerte-se-celebra/>

Para fazer uma ponte com a discussão anterior e perceber a maneira como os alunos enxergam essa data celebrada no México, após a leitura desse segundo texto, o professor poderá fazer as seguintes perguntas:

1. Al leer el reportaje, ¿fue posible percibir alguna semejanza o diferencia entre las celebraciones en Brasil y en México?
2. ¿A pesar de hablar de la misma temática, la población reacciona de la misma manera?
3. ¿Crees que esa manera de celebrar el día 2 de noviembre en México podría ocurrir en Brasil?

Dessa forma, pretende-se compreender como os alunos reagem ao deparar-se com atitudes diferentes a de sua cultura ante uma mesma celebração, buscando, durante a mediação da conversa, que os estudantes compreendam que cada região tem uma maneira distinta de agir diante as situações e que isso não deve ser usado para fazer juízo de valor da cultura mexicana, visto que os mexicanos reagem dessa forma, pois faz parte da sua identidade, da religiosidade, das crenças que foram fomentadas durante suas vidas e que os levaram a enxergar o “Día de los Muertos” de forma distinta ao Brasil.

Ainda nesse contexto, o professor poderá passar o seguinte vídeo: “<<http://www.youtube.com/watch?v=9Z4Gse-DD0g>>”, no qual uma reportagem da televisão mexicana entrevista crianças que falam sobre a celebração dessa data festiva, entretanto, o foco do professor será a variação linguística, alguns aspectos do espanhol mexicano.

Após a exibição, o professor irá destacar algumas particularidades do espanhol falado no México, como cita Andión Herrero (2004) o “seseo”, que consiste na pronuncia do “s”, “z” e “c+e/i” todos com som de /s/; as consonantes que são pronunciadas de forma

clara, o “yeísmo” que consiste na pronúncia igual (nesse caso, /j/) do “y” e do “ll” e a entonação que seria, de forma geral, de tempo lento e tom alto, e assim, pedirá para que os alunos identifiquem os aspectos fonéticos que estão presentes no vídeo.

É importante que o professor leve em consideração que as características encontradas no vídeo dizem respeito à variante daquela região - no caso Cidade do México -, mas que em outras regiões do país pode ocorrer outros fenômenos linguísticos, mostrando aos alunos que, como ocorre no português, o uso da língua varia de região para região e que essa é uma das realidades que ambos os países têm em comum.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo abordamos a relevância de ensinar a diversidade linguística e cultural do México através da interculturalidade, para que os estudantes possam aprender a língua espanhola de maneira mais contextualizada e próxima à realidade. Com isso, os aprendizes não conheceriam a língua apenas no que diz respeito à sua estrutura e sistematização, mas também os aspectos que estão intrínsecos nessas e que são tão marcantes nos países falantes de espanhol.

Para contemplar o componente sociocultural nas aulas de espanhol como língua adicional, sugerimos, a partir da visão de currículo multidimensional e do papel do professor como “profissional interculturalista” de Serrani (2005), a elaboração de propostas interculturais que abordam aspectos socioculturais e linguísticos do México. Baseados em autores como Moreno Fernandez (2010), buscamos enfatizar a relevância de abordar em sala de aula as variações linguísticas.

Dessa maneira, elaboramos, para ser aplicada com estudantes do primeiro ano do ensino médio, uma proposta intercultural e

outra de variação linguística que tiveram como base a celebração mexicana do “Día de los muertos” e a exploração da variação fonética, com o intuito de promover a reflexão sobre o comportamento social e linguístico de uma cultura que é distinta da nossa, mas que possui semelhanças e diferenças que devem ser compreendidas e respeitadas, para que assim possamos nos comunicar de forma mais coerente, sem julgar o outro ou a nossa própria cultura.

■ REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, M. A. **Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países.** Brasília: Embajada de España – Consejería de Educación, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN).** Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2014.

BURMANN, G. M. ¿Qué entendemos por cultura? In: HERRERO, A.A.M.; POZA, M.A.J; RODRÍGUES, M.P.J. (Org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE:** (Curso de actualización teórica y didáctica para profesores brasileños de español). Recife: Bagaço, 2008, p. 291-300.

BURMANN, G. M. Evolución del tratamiento del componente cultural en la enseñanza de español. In: ANDIÓN HERRERO, M. A. M.; POZA, M. A. J.; RODRÍGUES, M. P. J. (Org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE:** (Curso de actualización teórica y didáctica para profesores brasileños de español). Recife: Bagaço, 2008, p. 301-309.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade/** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LARAIA, B. R. **Cultura: um conceito antropológico.** 20ª. ed. Rio de Janeiro, 2006.

MÉNDEZ, H. E. HÉRNANDEZ, V. S. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. **Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros.** Vol. 2, nº 2, p. 91-115, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza.** Madrid: ArcoLibros, 2010.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita.** Campinas, SP. Pontes: 2005.

VILHENA, K. B. F. Sobre a invisibilidade das variedades lingüísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

A TELENVELA HISPANO-AMERICANA COMO GÊNERO DIDATIZADO PARA O ENSINO DAS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DO ESPANHOL

Samária Santos Araújo

Renata Karolyne Gomes

Salviana Oliveira Forte

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo dados do Instituto Cervantes (2012)¹¹, a Língua Espanhola possui mais de 495 milhões de falantes – incluindo não só os que possuem esse idioma como língua materna (LM), como também os que adquiriram por motivos de trabalho, imersão e/ou estudo. Como LM, o Espanhol se encontra em três continentes: Europa, África e América. Este último em quase todo seu território. Por isso, falar de Língua Espanhola é, entre outras coisas, falar de variação linguística. A heterogeneidade do Espanhol é uma característica importante para o ensino e a aprendizagem do idioma. Isso se deve ao fato da língua abranger tantas regiões.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) (BRASIL, 2006) existe um apartado que trata apenas da heterogeneidade da Língua Espanhola e da relevância do ensino das variações linguísticas e culturais dos países e povos hispano-falantes, não só no que se refere à gramática e à fonética, mas ao respeito e à aceitação da diversidade. Sobre esse tópico, as OCNEM (BRASIL, 2006) afirmam:

O fundamental é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de

gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (BRASIL, 2006, p. 137).

Também é pertinente a quebra da dicotomia entre variação peninsular x variação americana. Costuma-se achar que na Espanha se fala de uma maneira e na América de outra, além de acreditar-se que o Espanhol da península é o “mais puro” e o “mais correto”. Sobre essa afirmação, Juan M. Lope Blanch (*apud* Fontanella de Weinberg, 1991, p. 121) acrescenta que:

[...] não podemos fazer um corte abrupto entre espanhol peninsular e espanhol americano, já que não se pode estabelecer duas grandes modalidades bem contrastadas – espanhola e americana – pois existe maior afinidade entre algumas modalidades americanas e espanholas que entre certas modalidades hispano-americanas entre si (FONTANELLA DE WEINBERG, 1991, p. 121).¹²

Ainda sobre as dicotomias, as OCNEM (BRASIL, 2006) trazem a reflexão de que “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (BRASIL, 2006, p. 134).

Este artigo tem como meta que as variações linguísticas da Língua Espanhola sejam expostas em sala de aula e que os alunos possam entrar em contato com elas. Para isso, escolhemos a divisão linguística de Henríquez Ureña. De todas as propostas de diversos estudiosos, a de Ureña nos pareceu mais apropriada, pois possui

12 No podemos hacer un corte abrupto entre español peninsular y español americano, ya que no se pueden <<establecer dos grandes modalidades bien contrastadas – española y americana – por cuanto existe mayor afinidad entre algunas modalidades y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre si>> (JUAN M. LOPE BLANCH *apud* FONTANELLA DE WEINBERG, 1991, p. 121).

um cunho mais adequado para o nosso público-alvo e apresenta características macro das regiões. Ele divide o idioma em oito zonas – conhecidas como *zonas geoletais*: cinco na América Hispânica: *zona mexicana y centroamericana*, *zona caribenha*, *zona chilena*, *zona andina* e *zona rio-platense y del Chaco*; e três na Espanha: *zona castellana*, *zona canaria* e *zona andaluza* (HENRÍQUEZ UREÑA apud MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38).

Neste trabalho, fazemos uma análise contrastiva de duas zonas *geoletais* americanas: *Rioplatense y del Chaco* e *Mexicana y Centroamericana*. Para exemplificá-las nos níveis fonético-fonológico, gramatical e lexical, optamos pelo uso de fragmentos de telenovelas hispano-americanas, visto que é um material autêntico e apresenta a língua de uma maneira mais natural. Esse gênero audiovisual foi escolhido por se tratar de um produto familiar para a sociedade brasileira. Além disso, se caracteriza por retratar cenas do cotidiano, através de diálogos que se assemelham aos hábitos linguísticos dos habitantes das zonas selecionadas.

Dessa forma, não restringimos o uso da linguagem audiovisual, com ênfases nas telenovelas, apenas ao cenário do entretenimento, as inserimos ao processo educacional, visto que as consideramos como ferramentas importantes na busca de interesse dos alunos quanto as práticas nas aulas de Espanhol.

■ A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

A linguagem audiovisual resulta da fusão entre o som e a imagem a fim de criar uma nova forma de comunicação que deve ser percebida simultaneamente pelos ouvidos e pelos olhos. Como ilustra Vesce (2008):

A mídia audiovisual possibilita o envolvimento de quem a assiste, onde o espectador não necessita recriar uma realidade imaginada. Este

envolvimento se desenvolve em paralelo com a sensorialidade que a mídia audiovisual proporciona. Nesse sentido, o movimento é um elemento essencial da mídia audiovisual. Situado no tempo e sendo visualizável no espaço, o movimento vincula o espaço e o tempo, é devido a ele que a fusão do som com a imagem torna-se perfeita (VESCE, 2008, documento online não paginado).

O uso integrado de áudio e vídeo aconteceu somente depois da Primeira Guerra Mundial. Com o passar dos anos e com o avanço tecnológico, o cinema se consolidou como a sétima arte e passou a ocupar um espaço de destaque na vida dos cidadãos em todo o mundo.

Outra vertente de transmissão audiovisual é a televisão, que surgiu em 1926, inventada por Jonh Baird, e teve suas primeiras emissões regulares na BBC em Londres, Inglaterra. O uso da televisão só aumentou consideravelmente depois da Segunda Guerra mundial, como consequência dos avanços tecnológicos surgidos a partir das necessidades da guerra. Para Santos (1999), este novo meio de comunicação “tornou-se o centro das atenções, moldou hábitos, transformou culturas, criou heróis, chegou ao estatuto de núcleo das sociedades modernas” (SANTOS, 1999, p. 13).

Chegou ao Brasil graças a Assis Chateaubriand que no dia 18 de setembro de 1950 inaugurou a TV Tupi. A partir deste momento, se difundiu cada vez mais, chegando a ser atualmente o mais importante meio audiovisual de comunicação em massa, como reforça Santos (1999):

A televisão é o meio de comunicação de massas que traz uma nova dimensão através da imagem. O seu lema é o de informar para formar [...]. A televisão é provavelmente, o meio de

comunicação mais familiar, não só por ocupar grande parte do tempo disponível, como também, por ser um meio acessível, que capta facilmente o interesse e que se insere predominantemente no espaço doméstico (SANTOS, 1990, p. 13).

Portanto, ao inseri-las em sala de aula, os educadores devem atentar para a importância da apropriação dessas tecnologias como ferramentas propulsoras de motivação para interação e troca de experiências durante todas as aulas, especialmente nas que se referem às línguas adicionais.

Apesar da importância e do habitual uso em nosso cotidiano, a utilização de mídias audiovisuais em sala de aula deve ser muito bem planejada pelo professor e pensada criticamente, pois, como todo fazer didático, deve ser cautelosamente planejado a fim de se adequar às necessidades dos alunos, motivá-los e interessá-los a participar das aulas e interagir com os colegas.

A educação deve acompanhar o desenvolvimento tecnológico de sua época, o que implica em mudanças. Nem sempre todas terão somente resultados positivos, mas cabe ao educador avaliá-las e tomar as decisões que serão mais adequadas à sua vivência e aos recursos tecnológicos e meios físicos disponíveis na escola da qual faz parte.

Ao escolhermos as telenovelas como objeto de estudo e de ensino, percebemos que, além de serem usadas como forma de entretenimento, é possível pensá-las como uma estratégia para o ensino do Espanhol, abrangendo o desenvolvimento das destrezas comunicativas, principalmente a auditiva, a possibilidade de contemplar a variação linguística e a “imersão” na cultura das sociedades ali representadas.

■ UM BREVE HISTÓRICO DAS TELENOVELAS

Desde pequenos aprendemos a viver com o poderoso veículo de comunicação que é a televisão. Todas as noites, milhões de pessoas param em frente à TV para acompanhar os capítulos das tramas que abordam todo tipo de tema. Em seus poucos mais de 60 anos de vida, as telenovelas se consolidaram como um produto genuinamente latino-americano, que transmite, por meio da TV, a cultura, os costumes e os conflitos sociais do país em que são produzidas. Para Flores (2010):

O papel da telenovela como produto cultural é inegável. Os símbolos, tramas e estereótipos que englobam estas histórias as têm mantido vivas nestes [...] sessenta anos, sendo o gênero televisivo mais produzido, exportado e comercializado da América Latina (FLORES, 2010). (Tradução nossa)¹³

O termo telenovela é resultado da fusão das palavras *tele* (de televisão) e *novela* (o gênero literário romântico), mas pode ser chamada também de *teleromance* (Cuba), *teleteatro* (Argentina), *culebrón* (Espanha e Venezuela); *seriado* (Colômbia), *teleserie* (Chile, Peru e Bolívia), *comedia* (Uruguai).

A história das telenovelas se confunde com a história da televisão. As tramas folhetinescas foram criadas logo após a criação do veículo e seu desenvolvimento está intimamente ligado aos avanços pelos quais a TV passou em todos esses anos. São derivadas das radionovelas, muito famosas nos anos 1940 e 1950 no Brasil e em Cuba.

13 El papel de la telenovela como producto cultural es innegable. Los símbolos, tramas y estereotipos que engloban estas historias las han mantenido vivas en estos [...] setenta años, como el género televisivo más producido, exportado y comercializado de América Latina (FLORES, 2010).

Segundo Calzada (2013), a primeira telenovela a ser criada foi a brasileira “Sua vida me pertence”, estreada no dia 21 de dezembro de 1951, na TV Tupi. A cubana “Senderos de amor” foi a segunda, indo ao ar em 1º de outubro de 1952, pela CMQ-TV. O México somente veicula a sua primeira produção, “Senda proibida”, em 9 de junho de 1958, pelo Telesistema Mexicano.

Para Pinto (2006), as inovações tecnológicas ocorridas na década de sessenta e no início da década de setenta, como o surgimento do videotape, causaram sérias mudanças no fazer televisivo e abriram caminho para mudanças na narrativa. A partir de então, as novelas puderam apresentar novas temáticas, deixando um pouco de lado o melodrama, abordando temas políticos e da realidade social, incorporando elementos mais próximos da vida do telespectador.

O sucesso foi tamanho que logo as telenovelas passaram a ser exportadas para todo o mundo. Medina e Barrón (2010) afirmam que em 2009, os países responsáveis pelo maior número de exportações foram, por ordem de importância, México (Televisa), Brasil (TV Globo), Argentina, (Telefe), Colômbia (RCN), México (TV Azteca), Estados Unidos (Telemundo) e Venezuela (Venevisión). As mesmas autoras também colocam o México e o Brasil como mais antigos exportadores, seguidos de Venezuela e Argentina e, os mais recentes, Colômbia, Peru e Chile.

O público brasileiro passou a ter contato com as novelas latino-americanas a partir de 1981, com a criação do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), que exibe inúmeras obras da Televisa que até hoje são a sua marca e grande sucesso nacional. Desde 2000, as duas empresas firmaram acordo para a exibição e adaptação de novelas pelo canal brasileiro.

O sucesso e a familiaridade que nós brasileiros temos com as telenovelas é perceptível, por isso é possível pensar nessa mídia como um recurso para o ensino do Espanhol, não apenas no que

tange à gramática, mas também às variações linguísticas, história e cultura das sociedades representadas nas cenas. Por isso, para Aharoni (2012):

As telenovelas latino-americanas são consideradas pelos investigadores Jesús Martín Barbero (1987), Ana M. López (1995) entre outros, como um meio que permite explorar a identidade nacional, refletir sobre questões de autenticidade cultural e ilustrar tensões entre representação e realidade. As telenovelas podem assim nos levar a significar e ler, uma vez mais, acontecimentos da história passada e recente¹⁴ (AHARONI, 2012).

É perceptível o leque de possibilidades e temas que podem ser abordados utilizando a telenovela. Neste trabalho, nos detivemos a uma análise contrastiva das variações linguísticas da Língua Espanhola por meio desse programa televisivo.

■ VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA

A competência comunicativa é o objetivo a ser desenvolvido nos alunos de línguas estrangeiras. Essa competência vai além do que aperfeiçoar as habilidades linguísticas da oralidade, audição, leitura e escrita. Segundo as OCNs (2006), essa competência é dividida em três componentes: o linguístico, o pragmático e o sociolinguístico. O componente linguístico inclui os conhecimentos lexicais, fonológicos e sintáticos. Já o pragmático se refere a prática funcional dos recursos linguísticos. O terceiro é o sociolinguístico. Para o Marco Comum Europeu (2001):

14 Las telenovelas latinoamericanas son consideradas por los investigadores Jesús Martín Barbero (1987), Ana. M. López (1995) entre otros, como un medio que permite explorar la identidad nacional, reflexionar sobre cuestiones de autenticidad cultural e ilustrar tensiones entre representación y realidad. Las telenovelas pueden así llevarnos a resignificar y re-leer acontecimientos de la historia pasada y reciente.

As competências sociolinguísticas se referem às condições socioculturais do uso da língua. Mediante sua sensibilidade às convenções sociais (as normas de cortesia, as normas que ordenam as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, a codificação linguística de determinados rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), o componente sociolinguístico afeta consideravelmente toda a comunicação linguística entre representantes de distintas culturas, ainda que os integrantes possam, frequentemente, não ser conscientes de sua influência¹⁵ (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 27).

Para que os alunos de uma língua estrangeira consigam dominar um nível avançado de fluência, é necessário que as três competências sejam estudadas e postas em prática em conjunto. Entretanto, notamos, muitas vezes, que no caso das aulas de Língua Espanhola, a competência sociolinguística não é desenvolvida em conjunto com as demais. Por isso, desenvolvemos este trabalho com o intuito de que haja uma reflexão sobre a exposição dos estudantes às variações linguísticas do Espanhol.

A variação linguística da Língua Espanhola está mais presente no nosso cotidiano do que imaginamos. Em documentos do *Office*, por exemplo, se clicarmos na barra de idiomas, teremos várias opções de Espanhol para escolher; ou uma novela possui, em sua trilha sonora, uma música do cantor espanhol Alejandro Sanz e outra do colombiano Juanes e muitas vezes nos perguntamos se é impressão

15 Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesia, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 27).

nossa ou algumas palavras e/ou expressões que eles cantam soam diferente de uma música para outra. Como, por exemplo, a elisão da letra D na palavra *partío* da canção *Corazón Partío* do compositor espanhol; ou quando Juanes canta o verso *un corazón que late por vos* e utiliza o pronome pessoal *vos* para referir-se à segunda pessoa do singular no lugar do *tú*, nesse caso a forma *ti*.

Essas são questões que podem surgir em uma sala de aula e os professores devem estar preparados para respondê-las motivando o respeito à diversidade linguística, evitando o preconceito. A língua é mais do que regras gramaticais, ela é a porta-voz de povos, culturas e territórios e isso deve ser levado em consideração no momento em que passamos nossos conhecimentos aos alunos. Por isso, as OCNEM destacam “a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispano-falante, ensejando uma reflexão maior” (BRASIL, 2006, p. 134).

Para que os alunos consigam conhecer mais sobre as variantes linguísticas do Espanhol, é necessário que o professor não seja o único *input* a que eles serão expostos. Utilizar diferentes fontes, sejam elas escritas ou orais, é importante, já que o docente não é capaz de reproduzir todos os traços linguísticos – principalmente os fonético-fonológicos – além de ser importante que os estudantes entrem em contato com materiais autênticos dos países que possuem o idioma que estudam como língua oficial (BRASIL, 2006).

Facilmente encontramos em salas de aulas de todas as línguas estrangeiras filmes e músicas, assim como textos jornalísticos e livros. Aqui propomos a utilização da telenovela latino-americana como mais um *input* para o ensino do Espanhol, em especial das suas variações. Para Moreno Fernández (2010):

O êxito das telenovelas mexicanas ou venezuelanas em todo o mundo hispânico é uma realidade incontestável e se emitem em suas

variedades originais, ainda que estejam cuidadas no léxico e na fraseologia para facilitar sua compreensão geral¹⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 20).

Escolhemos o uso de telenovelas por ser um material autêntico que busca a representação mais próxima da realidade, mesmo que o texto possua certo cuidado, principalmente no que se refere ao léxico. Elas nos apresentam cenas do cotidiano de suas sociedades e, conseqüentemente, sua língua da maneira mais real possível: com os traços fonético-fonológicos, sintáticos e lexicais próprios de cada zona.

Moreno Fernández (2000) apresenta em seu livro *¿Qué Español Enseñar?* os traços linguísticos sugeridos por Ureña para cada zona geoletal. As regiões escolhidas neste trabalho foram as zonas mexicana e rioplatense. No quadro 1, estão expostas as marcas da zona formada pelos países sul-americanos Argentina, Uruguai e Paraguai: Zona Rioplatense.

Quadro 1. Características Linguísticas da Zona Rioplatense.

ESPAÑOL RIOPLATENSE	
Fonética – fonología	
• Seseo;	
• Yeísmo, con fuerte rehilamiento. También con pronunciación sorda (área de Buenos Aires y Montevideo);	
• Zonas de distinción de <i>ll</i> y <i>y</i> (Paraguay);	
• Conservación de oclusivas sonoras entre vocales (Uruguay);	
• Debilitamiento y pérdida de oclusivas sonoras entre vocales (Paraguay);	
• Pronunciación predorsal de <i>s</i> ;	
• Pronunciación en la misma sílaba de <i>tl</i> ;	
• Asibilación de <i>R</i> múltiple y de <i>tr</i> (Chaco).	

16 El éxito de las telenovelas mexicanas o venezolanas en todo el mundo hispánico es una realidad incontestable y se emiten en sus variedades originales, aunque cuidadas en el léxico y la fraseología para facilitar su comprensión general (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 20).

Gramática

- Uso de ustedes con valor de segunda persona del plural;
- Voseo;
- Desinencias verbales;
- Uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto;
- Posposición de posesivos;
- Diminutivo afectivo en adverbios, gerundios, etc.;
- Diminutivo con *-it-*;
- Adverbialización de adjetivos;
- Uso frecuente de acá y allá, no más, recién (sin participio);
- Derivaciones específicas en *-oso* y *-ada*;
- Uso de 'luego de' en lugar de 'después de'.

Léxico

- Usos léxicos americanos;
- Marinerismos;
- Indigenismos de uso americano.

Fonte: Elaborado pelos autores

Além dos traços linguísticos presentes no quadro acima, uma característica marcante do espanhol rioplatense é o léxico lunfardo, que inicialmente circulava nos estratos mais baixos da população de Buenos Aires. Atualmente essas palavras se incorporaram à fala popular da cidade de origem e da sua zona de influência cultural.

Já a zona mexicana é formada pelos países centro-americanos Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica e Panamá; além do país norte-americano que dá nome à zona: México.

Quadro 2. Características Linguísticas da Zona Mexicana.

ESPAÑOL MEXICANO Y CENTROAMERICANO

Fonética – fonología

- Debilitamiento y pérdida de vocales átonas (altiplano mexicano);
- Seseo;
- Yeísmo;
- Conservación de consonantes oclusivas sonoras entre vocales (interior de México);
- Articulación plena y tensa de grupos consonánticos;
- Debilitamiento y pérdida de oclusivas entre vocales (Panamá);
- Pronunciación predorsal de *s*;
- Pronunciación en la misma sílaba de *tl*;
- Aspiración de *j-g*.

Gramática

- Uso de ustedes con valor de segunda persona del plural;
- Tuteo (mayor parte de México);
- Diminutivo afectivo em advérbios, gerúndios, etc.;
- Diminutivo con –it-;
- Posposición de posesivos;
- Uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto;
- Uso de hasta con valor de inicio;
- Imperativo con pronombre *le* enclítico;
- Adverbialización de adjetivos;
- Uso frecuente de acá y allá, no más, recién (sin participio);
- Derivaciones específicas en –oso y –ada;
- Uso de ‘luego de’ en lugar de ‘después de’.

Léxico

- Usos léxicos americanos;
- Marinerismos;
- Indigenismos regionales.

Fonte: Elaborado pelos autores

RIOPLATENSE E MEXICANA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE DUAS ZONAS GEOLETAIS

Para desenvolver este artigo decidimos analisar as telenovelas por entendermos o seu grande potencial no que se refere à variação linguística do Espanhol. Utilizamos a proposta de Henríquez Ureña (apud Moreno Fernández, 2000), que divide o Espanhol hispano-americano em cinco zonas geoletais. Apesar da existência de outras propostas, optamos por essa por possuir um cunho didático mais adequado ao nosso público alvo por apresentar características macro das regiões.

Para escolher quais das cinco zonas seriam analisadas seguimos dois critérios. O primeiro é a teoria de divisão da Língua Espanhola em zonas conservadoras e inovadoras¹⁷. O conservadorismo “consiste em manter ou conservar elementos linguísticos (sobretudo fonéti-

17 Moreno Fernández (2000) classifica as *zonas geolectales* de Ureña em conservadoras e inovadoras. Segundo ele, as zonas *andina*, *castellana* e *mexicana* y *centroamericana* são conservadoras. As inovadoras são as zonas *chilena*, *caribeña*, *andaluza*, *canaria* e *rioplatense*.

cos) que nas zonas inovadoras evoluem ou se perdem” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38). Segundo essa teoria, a zona Mexicana se classifica como uma área conservadora, enquanto a Rioplatense é inovadora.

O segundo critério foi o de familiaridade e/ou proximidade entre as regiões analisadas e o Brasil. Como a mídia utilizada é a telenovela e o nosso país tem histórico com esse produto oriundo do México, a zona escolhida para representar o conservadorismo foi a Mexicana. Já a área geoletal inovadora está representada pela Rioplatense, que possui características fonético-fonológicas, lexicais e gramaticais muito diferentes da anterior, como por exemplo, a utilização do *vos*¹⁸ como segunda pessoa do singular e o *yeísmo rehilado* do Y e da LL. Além disso, devido a proximidade entre essa zona e o nosso país, possuímos uma relação de proximidade não apenas geográfica, como também comercial, já que todos os três países da região Rioplatense e o Brasil fazem parte do mais importante bloco econômico da América do Sul, o MERCOSUL.

Após a escolha das zonas, tivemos mais quatro critérios para selecionar as novelas que seriam analisadas: 1) As novelas serem recentes, para que as amostragens fossem mais próximas da língua falada atualmente em cada região; 2) Vídeo e áudio com boa qualidade. Como a proposta é utilizar essas cenas em sala de aula, ter a imagem e o som com boa qualidade é de suma importância para que os alunos possam compreender os diálogos dos personagens; 3) O elenco. É frequente em algumas novelas latino-americanas a inclusão de atores de diversas nacionalidades, por isso procuramos produções nas quais o elenco fosse majoritariamente da mesma procedência, para não haver diferenças nas pronúncias; 4) O sucesso

18

O voseo é uma marca conservadora, apesar de estar presente em uma zona inovadora.

de audiência no país de origem, pois isso significa que a história foi aprovada pelos telespectadores.

Por fim, as escolhas foram as novelas *Mañana Es Para Siempre*, produção mexicana do *Canal de las Estrellas* do ano de 2008, e a argentina *Solamente Vos*, do *El Trece TV*, do ano de 2013. As características encontradas nas telenovelas foram baseadas no estudo de Moreno Fernández (2000), o qual divide os traços linguísticos de cada zona em fonético-fonológicos, gramáticos e lexicais.

■ ZONA RIOPLATENSE – SOLAMENTE VOS

A telenovela escolhida para representar a *zona Rioplatense* foi a argentina *Solamente Vos*, do ano de 2013. De todas as características apontadas por Moreno Fernández, foi possível encontrar grande parte delas em apenas um capítulo analisado. De cada traço, apresentamos um diálogo para fins de exemplificação.

As marcas linguísticas encontradas foram as seguintes:

Seseo:

- *Lautaro: Sos (/sos/) un músico (/musiko/) municipal (/municipal/). Un talento desperdiciado (/desperdisiado/).*
- *Juan: Estoy (/estoi/) muy feliz (felis) de lo que soy (/soi/), papá.*

Yeísmo con fuerte rehilamiento:

Sordo:

- *Aurora: Acabo de llegar, igual que vos, ¿no me ves?*
- *Sharon: Sí. No, es que perdoname, me pone muy nerviosa...*
- *Aurora: Ay, ay... ¡Callate un poco, Sharon, por favor! ¡Callate un poco!*

Sonoro:

- *Lautaro: Yo sé que no soy el padre que vos quisieras tener, pero yo te quiero.*

Conservación de oclusivas sonoras entre vocales:

- *Juan: No precisa gritar. No me hagas pasar un papelón. Buscamos un médico y me voy de acá. Yo estoy **relajado**, pero no grites si no voy a pasar mal.*

Uso de ustedes con valor de segunda persona del plural:

- *Lautaro: **Ustedes pueden** contar conmigo, tener un abuelo es como tener un segundo padre. Chicos, **cuente**n conmigo, por favor.*
- *Dani: Gracias, Abu.*

Voseo:

Presente de Indicativo:

- *Ingrid: No. Sí, pero parece que no te **acordás**. Era una estrella infantil. Salía a la calle y la gente me miraba y me decía: Pará, **vos, vos sos** la nena del dulce de leche.*

Imperativo Afirmativo:

- *Juan: ¡**Vení** acá! ¡**Vení**! ¡**Vení** acá!*

Uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto:

- *Sharon: **Dijo** a la izquierda que es, a la derecha de diálisis.*
- *Aurora: No. **Dijo** primero doblando a la izquierda y después a la derecha.*
- *Sharon: No, no. **Dijo** a la izquierda, o sea, es la otra mano con la que escribo.*

Posposición de posesivo:

- *Juan: ¿Pero no te acordás que yo estaba al lado **tuyo**? ¿Qué querés que haga? Fuimos padres jóvenes. ¿Nos vamos a matar por eso?"*

Diminutivo con -it-:

- Orlando: ¿Por qué decís eso?
- Aurora: ¡Te quiero, **papito**! Llamame y pasá por casa.

Uso frecuente de acá y allá:

- Michelle: En la discográfica?
- Félix: Sí, pero voy para **allá** a ver si te engancho antes de que te vayas.

Léxico:

Diálogo 1:

- Miguel: Hay **quilombo** en la grabación del videoclip. Se fue la peluquera.
- Félix: Sí, ya sé.

Diálogo 2:

- Denise: ¡Mil gracias! De verdad, más estoy tapada de **laburo**.
- Juan: ¿Conseguiste **laburo** al final?

Diálogo 3:

- Juan: Y los necesito a todos.
- Dani: ¡Despacito, **che**!

Além das características assinaladas por Moreno Fernández, encontramos mais dois traços que não foram apontadas por ele, mas neste trabalho de contraste com a zona conservadora é importante trazê-los à tona, pois são marcas que distinguem ainda mais as duas regiões.

Prefijo RE intensificador:

- Dani: Un poco dura, eso es cierto. Pero es buena
- Sebastián: **Redura**, bastante. Yo le dije: ‘Mirá, Julia, que sos dura’.

/s/ debilitada:

- *Aurora: No. Dijo primero doblando a la **izquierda (/ihkierda/)** y **después (/dehpueh/)** a la derecha.*
- *Sharon: No, no. Dijo a la **izquierda (/ihkierda/)**, o sea, **es (/eh/)** la otra mano, con la que yo **escribo (/ehkribo/)**.*
- *Aurora: **Izquierda (/ihkierda/)** y **después (/dehpueh/)** derecha. ¡Seguro!*
- *Sharon: No. ¿Me habré vuelto zurda? No entiendo.*
- *Aurora: **Izquierda (/ihkierda/)**.*

■ **ZONA MEXICANA - MAÑANA ES PARA SIEMPRE**

Da mesma maneira que *Solamente Vos*, com a análise de apenas um capítulo, a maior parte dos traços apontados por Moreno Fernández foram encontrados. A telenovela escolhida para representar a zona mexicana foi *Mañana es para Siempre* do ano de 2008.

Nessa telenovela, as seguintes características foram encontradas:

Debilitamiento y pérdida

de vocales átonas:

- *Eduardo: Hasta donde tengo entendido, Gardenia ya no iba a trabajar más con **ustedes**.*
- *Fernanda: Porque según tengo **entendido**, la sociedad entre usted y mi familia...*

Seseo:

- *Eduardo: **Pensé (/pense/)** que como ya íbamos a **ser (ser) socios (sosios)**, no les **molestaría (molestaria)** que una **persona (/persona/)** de su entera **confianza (konfiansa)** me ayudara en los **oficios (ofisios)** de la finca.*

Yeísmo:

- Eduardo: *En Power Milk, nos gusta que todos los acuerdos con nuestros nuevos socios sean simples y **llanos** (...) porque si no se **incluye** un programa de inversión social, no habrá negocio.*

Articulación plena y tensa de grupos consonánticos:

- Fernanda: *Porque según tengo entendido, la sociedad entre usted y mi familia, pues, todavía depende de muchos **factores**, ¿cierto?*

Fuerte marcación de las /s/:

- Fernanda: *Bueno, y a **usted** no le importó pensar si a **nosotros nos** perjudicaba si a Gardenia **nos** dejaba, ¿verdad?*
- Eduardo: *¿En realidad? ¡No! **Hasta** donde tengo entendido, Gardenia ya no iba a trabajar **más** con **ustedes**.*
- Fernanda: *Bueno, yo de **todas maneras**, si creo que debía preguntar. Porque, según tengo entendido, la sociedad entre **usted** y mi familia, **pues**, todavía depende de **muchos factores**, ¿cierto?*
- Eduardo: *No, Fernanda. En eso **estás** equivocada. La Sociedad entre Grupo **Lactos** y Power Milk solo depende de ti.*

Uso de ustedes con valor de segunda persona del plural:

- Eduardo: *Hasta donde tengo entendido, Gardenia ya no iba a trabajar más con **ustedes**.*

Tuteo:

- Eduardo: *Fernanda, **tú eres** un factor decisivo para una negociación millonaria en dólares. Y yo no puedo aconsejar a*

Power Milk que invierta en Grupo Lactos sin saber con quién estoy tratando. Por ese motivo, necesito saber en verdad, ¿quién eres tú?

Diminutivo afectivo en adverbios:

- Fernanda: Es que **ahorita** no tengo mucho tiempo, Gardenia.

Diminutivo con -it-:

- Gardenia: ¡Con **permisito!** Es sólo un **momentito**, ¿sí?

Uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto compuesto:

- Érika: Me **tomó** por sorpresa y no **supe** que decir y, pues, no sé. Eso **fue** lo primero que me **ocurrió**. (...) Justamente para eso **vine** a verte, Franco. (...) y, pues, luego **vi** a Fernanda y se me **salió** así, sin pensarlo y sin consultártelo. Me **fui** de la boca, ¿verdad?

Imperativo con pronombre LE enclítico:

- Érika: Es que esta no es una fiesta. No es una fiesta cualquiera, Fer. ¡**Ándale!**”

Uso frecuente de acá y allá:

- Gardenia: Es que no quiero que vaya a pensar que me jalé pa trabajar **acá**.

Uso de luego de en lugar de después de:

- Érika: y, pues, **luego** vi a Fernanda y se me salió así.

Léxico:

Diálogo 1:

- Dominga: **!Escuincla** embustera! Llegaste aquí diciendo que te habías ido a la capital.

Diálogo 2:

- *Dominga: Me late que con este **guerito**, voy a hacer rebuen negocio.*

Diálogo 3:

- *Jacinto: Y ¿por qué no te **jalas** pa verlo? Y que él mismo te aclare esa adivinanza que no tiene ni pies ni cabeza.*

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando em facilitar a iniciativa do professor de expor seus alunos às variações linguísticas do Espanhol, sugerimos, neste trabalho, a utilização de mídias audiovisuais, com destaque para as telenovelas como recurso para o ensino, com o objetivo de auxiliar no ensino e na exemplificação dos traços linguísticos da Língua Espanhola, por meio do contato com as variedades hispano-americanas.

Escolhemos a telenovela por ser um gênero audiovisual que busca a representação mais próxima da realidade, mesmo que – devido ao vasto mercado consumidor desse produto – o texto possua certo cuidado, principalmente no que se refere ao léxico. Elas nos apresentam cenas do cotidiano de suas sociedades e, consequentemente, sua língua da maneira mais real possível: com os traços fonético-fonológicos, sintáticos e lexicais próprios de cada zona. Além disso, por ser um programa televisivo, tem como objetivo entreter o telespectador, o que pode deixar a aprendizagem mais divertida, principalmente se levarmos em consideração o nosso público alvo: alunos do ensino médio.

Porém, as telenovelas, assim como outras estratégias, devem ser acompanhadas de uma proposta pedagógica consciente, pois não devem servir apenas para reproduzir os conteúdos, mas para produzir novas formas de interação entre o conteúdo, os alunos e a língua-alvo.

Para que essa interação ocorra na prática, é necessário, antes de tudo, repensar o ambiente em sala de aula, tornando-o receptivo às novas metodologias e tecnologias, as quais podem contribuir para a promoção do saber e podem corresponder às necessidades da sociedade atual. O professor terá que refletir sobre os temas que tratará, priorizando alguns e sempre procurando a melhor forma para que o seu trabalho dê aos destinatários ferramentas práticas de comunicação.

Na nossa proposta mostramos que é possível conhecer as variações linguísticas do espanhol Mexicano e Rioplatense, através de cenas de telenovelas produzidas nessas zonas. Em um único capítulo identificamos os três traços linguísticos sugeridos por Moreno Fernández (2000), todas com muitos exemplos. Sendo assim, o professor pode explorar ao máximo os momentos nos quais os seus alunos entram em contato com as variações, visto que, devido a forte marcação dos acentos, não será difícil para os estudantes identificarem os traços de cada zona.

■ REFERÊNCIAS

AHARONI, Gabriela Jonas. **Telenovelas de época y cine: la intertextualidad como herramienta que construye segmentos de la memoria histórica argentina (1984-2004)**. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/63529>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

CALZADA, Víctor Fowler. **La telenovela: una cronología**. Disponível em: <[http://www.network54.com/Forum/243414/thread/1119112165/La+telenovela-+una+cronolog%EDa+\(Aqu%ED+est%E1+el+art%EDculo+Ra%FAI\)](http://www.network54.com/Forum/243414/thread/1119112165/La+telenovela-+una+cronolog%EDa+(Aqu%ED+est%E1+el+art%EDculo+Ra%FAI))>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Acesso em: 27 jul. 2014.

FLORES, Miguel Ángel López. **La telenovela en México**: formando y deformando mexicanos e da violência cotidiana na ficção. Publicada em 25 de março de 2010. Disponível em: <<http://www.escrutinio.com.mx/revista/medios/45/la-telenovela-en-mxico-cincuenta-aos-formando-y-deformando-mexicanos-i-parte.html>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. **El español de América**. Madrid: Mapfre, 1991.

MEDINA, Mercedes; BARRÓN, Leticia. **La telenovela en el mundo**. Palabra Clave v.13 n.1 Chia ene./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852010000100006&lng=es&nrm=>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco/libros, 2010.

PINTO, Tadeu Alves. **Telenovela: a reprodução do real e da violência cotidiana na ficção**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/TAPinto1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SANTOS, Daniel Silveira dos. **Televisão e a sociedade**. Universidade de Aveiro (1999). Disponível em: <<http://dssdesign.planetaclix.pt/trabalhos/TV.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

VESCE, Gabriela. **Mídia audiovisual**. Infoescola, (2008). Disponível em: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/midia-audiovisual/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL DO ESPANHOL: ANÁLISE DE UM LIVRO DE DIDÁTICO

Renata Arnaud de Lucena Praxedes
Thayanny Jacinta Lima e Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, no Brasil, foi negada a importância das línguas estrangeiras modernas, importância que foi restituída – ainda que na teoria – com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que institui a oferta de duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, a primeira obrigatória e a segunda optativa (Art. 36º III, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). No caso do espanhol, essa importância veio com a sanção da Lei nº 11.161 (05/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no Ensino Médio. No entanto, a carência de docentes com formação adequada, a reduzida carga horária semanal de apenas 2 h/aula e a hegemonia do Inglês contribuíram para um ensino focado na aquisição de regras gramaticais e memorização de vocábulos que, conseqüentemente, desmotivam alunos e professores e faz com que o ensino da língua perca seu caráter prático, comunicativo e cultural (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, e também por uma tradição bastante estendida, o livro didático assumiu um papel central no ensino/aprendizagem do Espanhol chegando a configurar e, muitas vezes, ditar a atividade dos professores (ZABALA, 1998). Esse fato implica na qualidade do ensino, pois qualquer que seja o material didático “não é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo” (BRASIL, 2006); principalmente em se tratar

do ensino de língua estrangeira, dado as variedades linguísticas e culturais. Foi em razão desse tipo de prática que os movimentos progressistas se manifestaram radicalmente contra o uso do livro didático, até o ponto de nos dias atuais permanecerem críticas ou desclassificações generalizadas a respeito deste material que, apesar de fundamentadas, eram voltadas para um tipo determinado de livro (ZABALA, 1998). Segundo Zabala (1998), “a complexidade da tarefa educativa nos exige dispor de instrumentos que favoreçam a tarefa de ensinar”, assim se torna “necessária ou conveniente a utilização de algum tipo de material estruturado”.

Dessa forma, é imprescindível que, ao selecionar o livro didático a ser utilizado, as autoridades educativas se baseiem em critérios e objetivos claramente definidos afim de que, de fato, ele atenda às necessidades específicas da situação de ensino. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) dá duas orientações para seleção do livro didático, primeiro, ele deve ser adequado à realidade nacional, regional e local dos aprendizes. Segundo, deve esclarecer em que metodologia se baseia afim de que o professor tenha consciência de sua prática educativa.

Entendendo a importância do livro didático e a necessidade de analisá-lo criticamente, este trabalho tem a finalidade de avaliar um dos livros didáticos disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação) para a disciplina de Língua Espanhola do 1º ano do Ensino Médio: *Síntesis* – Curso de lengua española libro 1, de Ivan Rodrigues Martin, publicado pela Editora Ática.

O objetivo desse trabalho é analisar se este manual atende as especificidades orientadas pelo OCNEM e pelo PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio). A análise concentrou-se em como o livro aborda as variedades linguísticas e culturais do espanhol e como sua estrutura, temas, atividades, textos etc. trabalham a Aprendizagem Intercultural.

Partindo do pressuposto que o livro didático é incapaz de atender as necessidades da aprendizagem de uma língua, percebemos que houve uma atenção a certos aspectos da língua que são enfatizados nos documentos do MEC que estão presentes no livro didático objeto de nosso estudo, como a apresentação de variantes linguísticas, a aprendizagem intercultural e a exploração de textos autênticos. Entretanto, essas abordagens muitas vezes acontecem de maneira simplista e até mesmo insuficiente. Mas, levando em conta a carga horária muito reduzida e a escassez de professores de espanhol, entendemos que o livro se adéqua a realidade da sala de aula e tenta suprir suas carências com atividades complementares orientadas no manual do professor e ainda sugestões de leituras teóricas que permitem ao professor aprofundar seus conhecimentos.

METODOLOGIA

O material analisado foi a primeira edição do livro didático *Síntesis – Curso de lengua española libro 1*, de Ivan Rodrigues Martin, publicado pela Editora Ática, no ano de 2010. Esta pesquisa classifica-se como quantitativa, dado que analisa o livro destacando comentários e verificações mais relevantes e comparando-as com os parâmetros estipulados pela Secretaria de Educação Brasileira para o Ensino Médio (i.e. PCNEM, OCNEM, PCN+, Guia de Livros Didáticos: PNLD, 2012 - Língua Estrangeira) que focam no ensino intercultural e das variedades linguísticas e com as orientações teóricas e metodológicas do Manual do Professor, o que caracteriza esta pesquisa como documental.

Ainda foi realizada uma pesquisa bibliográfica na área de dialetologia do espanhol e Interculturalidade para aprofundar a análise (i.e. ABADÍA, 2000; MENDES, 2007; ANDIÓN HERRERO, 2008; LOPEZ GARCÍA, 2010, VENÂNCIO DA SILVA E PINHEIRO-MARIZ, 2013).

ESTRUTURA DO *SÍNTESIS* – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA LIBRO 1

O *Síntesis* 1 está organizado em um capítulo introdutório sucedido por oito unidades temáticas. Ao final da Unidade 4 e 8 encontra-se a seção denominada *Apartado*, que contém atividades de compreensão leitora e de escrita que revisam e ampliam os conhecimentos adquiridos nas unidades anteriores. Adicionalmente apresenta a seção *Glosario* que contém em torno de 600 vocábulos elementares do espanhol e a seção *Conjugación Verbal* que é composta por tabelas com paradigmas de conjugação de verbos regulares e irregulares.

No sumário do livro observa-se que os conteúdos são gradualmente apresentados e que consideram adequadamente o nível dos discentes. Outro ponto positivo que se pode observar no sumário é a presença do voseo inserido como conteúdo da Unidade 2. Essa apresentação, ainda que simplista, é um fator importante, pois escassamente essa variante morfológica tão estendida na América é apresentada nos livros didáticos (GARCÍA, 2010).

O capítulo introdutório apresenta a situação do Espanhol num contexto mundial. Especifica através de um gráfico as línguas mais faladas no mundo, dentre as quais o Espanhol ocupa o quarto lugar, em seguida apresenta outro gráfico que contém todos os países hispânicos e suas respectivas populações (ver p.7, 8 e 9). Também mostra um mapa mundial comparando a abrangência do Espanhol e do Português no mundo e, por fim, o texto “*Variedad de palabras, de sonidos, de saberes y de sabores, de formas y de colores*” (Variedade de palavras, de sons, de saberes e sabores, de formas e cores) que discorre de maneira sintética sobre a importância das culturas dos países hispânicos na aprendizagem de sua língua e apresenta ao estudante como o livro aborda os aspectos culturais

desses países, o texto ainda conta com uma figura de O Diário de Frida Kahlo como amostra cultural.

Neste aspecto o livro se adéqua as especificidades dos documentos citados, pois segundo o PCN (BRASIL, 2000), a linguagem funciona como meio para se ter acesso às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade. As manifestações culturais são amostras dessas diversas formas de expressão. É importante que o aluno tenha contato com essas manifestações porque elas “propiciam ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, Op. Cit.).

As oito unidades do manual trazem títulos em formato de interrogações como *¿Quién soy?*, *¿Qué hacemos?*, *¿Cómo es tu familia?*, dentre outros, que abordam temas relacionados as ações, alimentos, objetos e situações familiares ao aprendiz e sempre dão margem a assuntos relevantes para a formação cidadã do aluno. Tais como: dados sobre os países onde se fala espanhol; saudações; expressões de cortesia; currículo; tratamento formal/informal; dias da semana; horas; numerais; consumo; estabelecimentos comerciais; dicionários; alimentação; roupa/vestuário; descrição física; família; expressões idiomáticas; moradia; expressões de localização espacial.

Todas as unidades iniciam com a seção *PARA OÍR Y COMPRENDER* (para ouvir e compreender) que tem como foco a compreensão auditiva e a expressão oral. Nesse espaço, os alunos têm a oportunidade de escutar um diálogo, que sempre está transcrito, e fazer exercícios de compreensão auditiva que podem se apresentar de diversas maneiras: questões de verdadeiro ou falso, exercícios de correção etc., mas em sua maioria os exercícios exigem que o aluno trabalhe a oralidade, mas de uma forma reprodutora, ou seja, que não exige do aluno a construção do que ele irá

falar, mas, sim, uma repetição de estruturas já feitas. Esse tipo de atividade se assemelha as atividades dos métodos de base estrutural como o Método Audiolingual, porém sem tanta ênfase na repetição. Os diálogos também se enquadram nesse método: sempre ilustrados e contextualizados, ou seja, dentro de contexto situacional.

Seguindo a progressão típica do Método Audiolingual (ABADÍA, 2000), após a seção descrita anteriormente, há sempre um quadro esquemático com a gramática básica a ser aprendida, seguido de exercícios de fixação de base estrutural.

A seção *PARA LEER Y REFLEXIONAR* (para ler e refletir) tem como objetivo trabalhar a compreensão escrita e leitora e trabalha em conjunto com a seção *PARA CHARLAR Y ESCRIBIR* (para conversar e escrever). Porém essas seções não estão presentes em todas as unidades, o que significa que as destrezas escrita e oral não são trabalhadas de maneira uniforme em todo manual, enquanto abundam as atividades de preencher espaços vazios, marcar a resposta correta, repetir estruturas já feitas e marcar verdadeiro ou falso. Os textos utilizados no material apresentam dois pontos positivos: o fato de serem em sua maioria textos autênticos, ou seja, produzidos em espanhol para falantes de espanhol e apresentarem uma diversidade de gêneros. E, no final de cada capítulo, encontram-se questões retiradas de provas de vestibular que revelam um pouco da tradição de se estudar para passar no vestibular.

As folhas de rosto de cada unidade sempre trazem uma ilustração. Na segunda parte do livro (unidades 5, 6, 7 e 8) estas imagens se relacionam melhor com o desenvolvimento das unidades e nos capítulos 5 e 6 apresentam-se perguntas reflexivas a respeito do tema que será tratado. Na primeira parte, no entanto, embora as imagens sejam mais relacionadas a cultura do mundo hispânico –

especificamente América – não há nenhum tipo de atividade na qual o aspecto cultural é trabalhado. No capítulo 1, por exemplo, encontra-se uma foto da cantora argentina Mercedes Sosa e um pequeno texto a apresentando, mas apesar de um dos conteúdos do capítulo ser apresentações, não há um trabalho adequado do aspecto histórico-cultural no qual a cantora está inserida. Essa abordagem também pode ser definida pela escassez do tempo de aula que o estudo do espanhol tem no horário regular, todavia essa carência tenta ser suprida nas sugestões de atividades complementares do manual do professor através da orientação:

Observe que o texto não apresenta apenas informações pessoais da cantora [...], mas também dados referentes a determinado momento histórico na América Latina, os anos de ditadura militar. Explique que as formas de apresentação variam de acordo com o contexto em que a realizamos (MARTIN, 2010. Manual do professor, p. 20, tradução nossa).

Nesse trecho podemos observar que, além da orientação a respeito do momento histórico ao qual a cantora se relaciona, ainda há uma chamada para as adequações de discurso. Ambos os temas estão dentro da abordagem dos PCNEM, OCNEM e se correspondem com a apresentação do livro (p. 3 do manual), onde o autor afirma que conhecer outra língua é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas: é dispor-se ao contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de expressar-se. O que é de suma importância posto que, como afirma Serrani (2005), o “componente sociocultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de línguas”.

■ A APRENDIZAGEM INTERCULTURAL NO *SÍNTESES* 1

Hoje em dia, o conceito de estudar cultura mudou de somente trabalhar com textos de caráter literário, artístico ou histórico para a aprendizagem de referentes socioculturais, normas culturais ou hábitos sociais que estão implicitamente refletidos na forma de nos comunicarmos.

O desenvolvimento da interculturalidade como capacidade de aceitar as diferenças, descobrir uma nova cultura por meio da língua e poder ver a própria como se tratasse de uma nova é um dos objetivos da Aprendizagem Intercultural e se considera um elemento importante na aquisição de uma língua estrangeira (ABADÍA, 2000).

Entendemos o termo interculturalidade como o defendido por Mendes (2004):

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao Outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (MENDES, 2004, p. 154).

Esta é a visão que parece permear o PCNEM e o OCNEM, no que diz respeito às línguas estrangeiras modernas, e é essa visão que o autor do livro demonstra ter adquirido na hora de desenvolver o material: a Aprendizagem Intercultural que, por sua vez, é de base comunicativa. Nesse aspecto, todavia, o livro falha muito, pois aborda o aprendizado da cultura centrada nas manifestações artísticas e esquece-se dos aspectos socioculturais, das normas e hábitos sociais que fazem parte da cultura hispânica, afinal esta se

constitui de um conjunto de mais de 20 países que possuem diversas maneiras de se comportar socialmente.

Vemos que o livro se preocupa mais em abranger temas que contribuem para a formação do aluno como cidadão. Ou seja, o caráter comunicativo e intercultural tão enfatizados nos documentos citados anteriormente e na própria apresentação do livro não se faz presente de forma enfática no *Síntesis* 1. Esses conceitos não estão presentes nem nos critérios de seleção de livro didático da Secretaria de Educação indicados no Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012. Esse mesmo documento descreve o *Síntesis* da maneira seguinte:

A coleção destaca-se pela coletânea de textos, tendo em vista a seleção de temas muito relevantes para a formação cidadã dos alunos de nível médio, permitindo-lhes refletir sobre diversidade, cidadania, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica (BRASIL, 2012. p. 29).

Esse aspecto do livro pode ser exemplificado no capítulo 4 - ¿Cómo consumir con responsabilidad? Que aborda os temas relativos a problemas ambientais e sociais relacionados a práticas de consumo excessivo utilizando textos e diálogos para conscientizar o aluno de sua responsabilidade como cidadão na saúde do planeta. O tema desse capítulo é uma boa oportunidade para trabalhar as práticas de outros países em relação a coleta seletiva de lixo, por exemplo, que são obrigatórias em alguns lugares, e em seguida relacionar essas práticas com as práticas no nosso país.

No entanto, vale reiterar que o tempo de aula disponível para o professor e o próprio caráter do curso de línguas oferecidos pelas escolas públicas tornam essa abordagem muito difícil de ser alcançada com eficiência. Podemos então dizer que existe uma incoerência entre a ideologia que rege o ensino de línguas no Brasil e a realidade da disciplina no contexto escolar.

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DO ESPANHOL NO SÍNTESES 1

O Espanhol é a segunda língua materna do mundo por número de falantes; idioma oficial de vinte e um países; possui quase 470 milhões de falantes nativos (INSTITUTO CERVANTES, 2014). Isso implica em uma grande diversidade cultural e linguística que leva o professor a refletir qual espanhol ele deve ensinar. Nessa reflexão alguns conceitos como modelo, *padrão* e norma são imprescindíveis (ANDIÓN HERRERO, 2008).

Modelo, linguisticamente falando, é o exemplo de língua que o aluno já tem construído em sua mente (ANDIÓN HERRERO, Op. Cit.). Há uma forte tendência dos brasileiros a classificar o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “mais correto”, enquanto as outras variedades são vistas como “derivadas”, “diferentes”, “misturada com outras línguas”, “mais popular” (SANTOS apud BRASIL, 2006). No entanto, não existem variedades superiores e inferiores. Mas o professor deve ter consciência que exerce uma valorização sobre sua própria variedade e a de outros (ANDIÓN HERRERO, 2008), por isso é seu papel e da escola atuarem no sentido de evitar abordagens simplificadoras e reducionistas das variedades e permitir a exposição dos alunos às variedades sem estimular a reprodução de preconceitos.

Diante dessa pluralidade da língua espanhola, alguns professores defendem o ensino de um Espanhol padrão, ou seja, um espanhol que é comum a todos os falantes. Porém, o padrão não engloba todos os aspectos linguísticos já que não existem estruturas comuns em todos os âmbitos da língua. Assim, o “padrão” é democrático porque considera o compartilhado, mas é rígido ao excluir de seu inventário o que não cumpra esse requisito, mesmo que se trate de um traço de prestígio.

Outro conceito importante é o de norma: conjunto de usos linguísticos acordados por uma comunidade de falantes como corretos e aceitáveis, isso significa que cada país de fala hispânica possui suas normas. Nesse contexto, Andión Herrero (Op. Cit.) afirma que os traços normativos que adicionamos ao padrão na conformação de nosso modelo linguístico de ensino nos obriga a selecionar uma variedade. A escolha dessa variedade dependerá do contexto no qual os estudantes estão inseridos e também nas suas escolhas pessoais. Mas, não é obrigado que a única variedade utilizada e abordada em classe seja a que foi selecionada pelo grupo. Por exemplo, um professor que fala a variedade rio-platense deve ser capaz de dar aulas da variedade peninsular sem deixar a sua forma “natural” de falar espanhol. Assim, é papel do professor mostrar aos alunos outras variedades que são tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e proporcionar aos seus alunos contatos com os vários dialetos do Espanhol (BRASIL, 2006).

Apoiado no discurso dos documentos que norteiam o ensino do espanhol no nível médio, o manual do professor (MARTIN, 2011) orienta, nas sugestões de atividades do capítulo introdutório, que, ao ouvirem o poema “La luna” de Eduardo Galeano lido por nativos de diferentes países, é fundamental que o professor apresente aos alunos o tema da variedade linguística e comece a construir uma reflexão sobre o preconceito linguístico. O manual também indica leituras complementares que poderão dar ao professor maior subsídio teórico sobre o tema das variedades linguísticas. E, embora não aponte a seleção de uma variedade específica a ser trabalhada, o material ainda demonstra uma preferência à variedade peninsular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) colocam que, para formar a competência comunicativa, o aluno deve desenvolver a habilidade de distinguir as variantes.

Apoiando-se na afirmação de Lucchesi (2004 apud SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2013) sobre a competência multidialetal do falante nativo, ou seja, sua capacidade de lidar com a heterogeneidade do idioma, sem problemas de decodificação, Silva e Pinheiro-Mariz (2013) propõem

(...) uma transposição desse conceito para o ensino de línguas adicionais, na qual o professor deve facilitar o contato com diversas variedades da língua meta para que o aluno tenha a capacidade de decodificar essa heterogeneidade e não comprometer a comunicação, entendendo a variação, tanto em sua língua materna como na língua que está aprendendo, como um fenômeno comum e sistemático (SILVA E PINHEIRO-MARIZ, 2013, p. 300).

Portanto, é necessário considerar a importância do ensino das diversas culturas e variedades linguísticas para que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa.

■ VARIAÇÃO GRAMATICAL

Já no glossário do *Síntesis*, observa-se nos conteúdos da segunda unidade o *voseo*, fenômeno em que a forma de tratamento para a segunda pessoa do singular *vos* toma o lugar do *tú*, que é de uso bastante estendido na América, mas que se constitui de um traço arcaico para o Espanhol peninsular. É importante, ainda, saber que o *voseo* está presente em quase todos os países hispano-americanos, mas de maneiras distintas. Em alguns países o pronome *vos* substituiu totalmente o *tú* e passou a fazer parte da norma (i.e. Argentina e Uruguai), em outros países o *vos* é utilizado somente para a intimidade e solidariedade e convive com o *tú* que é o pronome normativo. Ainda há países que apresentam zonas *voseantes* e outras *tuteantes*, ou seja, existem regiões onde o uso do *tú* é predominante e outras onde o uso do *vos* é predominante.

Os OCNEM orientam que é papel da escola e do professor cuidar para que a amostragem das variedades linguísticas não se trate apenas de um conjunto de “curiosidades”, e sim partes do contexto sociocultural. O livro aqui analisado inseriu o voseo na seção *APRENDE UN POCO MÁS*, que traz complementos do conteúdo gramatical que se está estudando no capítulo. Nesse momento, explica-se o que é o voseo e onde o fenômeno ocorre e em seguida ensina-se como conjugar os verbos no presente do indicativo para o pronome *vos*. Após essas explicações o aluno deve responder a exercícios que lhes exigem apenas identificar nos textos quando há voseo.

Dessa maneira, o livro aborda um tema de grande importância como uma curiosidade, um acidente no percurso, não explica a importância desse traço linguístico, não indica que é um traço de prestígio que faz parte da norma culta da língua na Argentina, por exemplo. E então o aluno não vê mais nada relacionado ao assunto no decorrer das unidades. Por que não apresentar o *vos* nas tabelas de conjugação? Por que o *vosotros* de uso restrito peninsular aparece em todas as tabelas se ele não pode ser considerado um traço *padrão*? Seriam ainda resquícios de preconceitos com outras variedades? Não é nosso objetivo responder essas perguntas e, sim, apontar a incoerência que existe entre o que se lê nos documentos do Ensino Médio, o livro didático que este adota e as condições que o professor precisa fazer seu trabalho abordando um conjunto muito extenso em 2 h/aula e, muitas vezes, sem recursos multimídias disponíveis para o uso em classe.

■ VARIAÇÃO FONÉTICA

Quanto as variações fonéticas, no capítulo introdutório (p. 10) há o texto *las letras y los sonidos* que apresenta aos alunos os fonemas do espanhol. Nesse momento, o manual do professor o orienta a

eleger, juntamente com os alunos, que variedade ensinar/aprender e a conscientizar o aluno de que não existem variedades inferiores ou superiores. O livro marca um ponto positivo em trazer um áudio com falas de nativos de diferentes nacionalidades a fim de que o aluno escute as diferenças de sotaque. Mas, falha ao perder a oportunidade de falar dos sons do <y> e do <ll>, bem como do fenômeno fonético chamado *yeísmo* que se caracteriza pela neutralização dessas consoantes, fenômeno que acontece em quase todos os países de fala hispânica, mas que também é encontrado em alófonos distintas. Ao comentar a distinção na pronúncia do <z> na Espanha e na América não especifica o fato nem utiliza algum material para fazê-lo.

■ VARIACÃO LEXICAL

A variação lexical é tratada no *APARTADO 1* e na seção *ALGO DE VOCABULARIO* dos capítulos 2,3, 6,7 e 8. Porém, o objetivo dessa seção não é abordar a variação lexical, mas, como orienta o manual do professor (p. 5), trabalhar o vocabulário relativo ao capítulo. O manual ainda afirma que, nesse momento, o professor deve enfatizar a pronúncia e ortografia das palavras, mas não faz referência à variação lexical.

No capítulo 6 *¿Somos lo que llevamos?* a seção *ALGO DE VACABULARIO* traz o léxico referente às vestimentas. A atividade apresenta uma tabela com nomes e cores de roupas que devem ser identificadas na ilustração. Ao final da seção, no quadro *¡ENTÉRATE!* há uma tabela com as variantes de Espanha, Argentina, Chile, México, Uruguai e Venezuela. Outro exemplo está no capítulo 4 *¿Cómo consumir con responsabilidad?* que trata sobre o modo de consumo, no tópico de vocabulário podemos encontrar uma atividade semelhante ao do capítulo 6, também para relacionar as imagens com seus nomes postos em variante espanhola.

Nos dois capítulos citados acima observamos a predominância da variedade peninsular, enquanto as demais permeiam um espaço periférico ou apenas complementar, como se houvesse algum grau de superioridade e/ou relevância de uma variante linguística sobre as demais. Tal apresentação de variantes vai de encontro ao que indica o manual do professor, quando afirma que a coleção dos livros *Síntesis* foi pensada para “propiciar condições para que o aluno se engaje discursivamente no mundo em que vive, contribuindo para ampliar suas informações sobre os povos falantes do espanhol” (p.8). Dessa forma, as diferenças linguísticas ou culturais dos países que falam espanhol precisariam ser trabalhadas e distribuídas de maneira igualitária em todo o material, para que o aluno compreendesse que cada cultura possui seu devido valor e, assim, não há nenhuma variedade de língua espanhola superior ou inferior a outra.

Em suma, podemos afirmar que as variedades linguísticas não tomam o lugar que deveriam no livro didático, mas, vale resaltar também, cabe ao professor buscar materiais complementares que possibilitem o contato com as diversas variedades do espanhol e não esperar apenas que o livro venha a suprir todas as necessidades educativas. E, ainda, é indispensável que o professor seja um bom gestor da classe, para que possa organizar as atividades num tempo tão escasso.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citamos o livro didático não deve ser utilizado como centro do ensino aprendizagem. Por isso, cabe ao professor saber suprir as carências que o livro apresenta através da utilização de outros recursos e/ou procedimentos. Mas, a carência de docentes com formação adequada, a reduzida carga horária semanal de apenas 2 h/aula, são problemas que atrapalham a concretização do que é indicado pelo MEC como prática educativa de línguas estrangeiras e

impede, muitas vezes, que tal profissional propicie aos seus alunos raciocínios críticos relacionados à sua identidade sociocultural e as quais estuda. O discurso de documentos como PCNEM e OCNEM ainda que bem estruturados, bem fundamentados e bastante abrangentes no que diz respeito aos conteúdos e a prática educativa, não atendem a essa realidade de sala de aula.

Embora o manual do professor destaque o discurso dos OCNEM (BRASIL, 2006) que orientam o professor a tratar todas as variedades com o mesmo prestígio e não como curiosidades, observa-se que a variedade peninsular ainda ocupa um lugar mais prestigioso que as demais no material analisado.

Nessa perspectiva observamos que o *Síntesis* – Curso de Lengua Española libro 1 tenta atender aos critérios especificados nos documentos já citados, mas acaba abordando tais conteúdos de forma muito simplista e equivocada, no que diz respeito a Aprendizagem Intercultural.

Compreendemos também que esse tipo de abordagem simplista de conteúdos tão complexos como as culturas e variedades do Espanhol pode ser justificado pelas condições reais do curso de espanhol para o primeiro ano do Ensino Médio. Mesmo assim, é necessário que haja uma mudança na forma de ensino a fim de que os alunos se sintam mais motivados e passem a valorizar mais o espanhol como língua estrangeira.

Portanto, é importante que nós professores e futuros professores nos capacitemos para que estejamos munidos com o conhecimento e o domínio das ferramentas adequadas para tornar esse processo de ensino e aprendizagem mais proveitoso e prazeroso para os estudantes, no qual esses sejam capazes de entrar em contato não apenas com conceitos, códigos e gramáticas, mas também com a cultura de outros países, para compreender melhor os demais conceitos a serem estudados da língua. Também é importante que

exercemos nossa função com consciência do que estamos fazendo, com que objetivo fazemos e como estamos fazendo, ou seja, uma prática reflexiva e consciente. Para tanto, a análise dos materiais que utilizamos em classe é essencial para que nossa prática alcance seus objetivos e seja coerente com nossa visão metodológica.

■ REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. El aprendizaje intercultural. In: _____. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ANDIÓN HERRERO, M. A. A. Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. **Revista Española de Lingüística Aplicada**; 21: 9-26, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf acessado em abril de 2013.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf acessado em abril de 2013.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acessado em abril de 2013.

INSTITUTO CERVANTES. **El español una lengua viva**. Informe 2014. Disponível em: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf> acessado em julho de 2014.

LOPEZ GARCÍA, M. Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización. **Olivar [online]**. vol.11, n.14, pp. 163-178. ISSN 1852-4478, 2010.

MARTIN, I. **Síntesis**: curso de lengua extranjera: Ensino Médio – livro 1. São Paulo: Ática, 2010.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M, L.; SILVA, K.A. da (Org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas/SP: Pontes, 2007, p. 119-140.

SILVA, B. R. C. V. da ; PINHEIRO-MARIZ, J. A literatura e suas possibilidades: variação linguística e ensino de espanhol. In: III Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso, 2013, Mossoró. **Anais do III Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso**. Mossoró: Edições UERN, 2013. p. 295-305.

ZABALA, A. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: _____. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O USO DA CANÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA ESPANHOLA: PROPOSTA DE ATIVIDADE INTERCULTURAL

Emanuel Aquino de Lima
Hayanny Dymara Borges de Melo

■ CONSIDERAÇÕES INICIAS

A canção é um recurso didático prazeroso que está presente em todos os momentos de nossas vidas. Acompanha-nos mesmo sem percebermos. Além de expressar sentimentos ela traz sempre uma carga de informações muito além do que imaginamos. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras a aula através da canção torna-se interessante e enriquecedor tanto para o aluno, quanto para o professor, uma vez que em uma única canção podemos trabalhar conteúdos (gramaticais, lexicais, culturais, entre outros). No tocante ao ensino de língua espanhola, pode-se dizer que existem alguns professores que podem considerar o uso da canção uma “perda de tempo” em sala, como se fosse uma distração em relação ao livro. Mas, foi a partir das nossas experiências como estudantes de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, e pela utilização da canção nas aulas de Língua Espanhola que percebemos o quanto esse recurso pode ser importante para o desenvolvimento de algumas habilidades, como, por exemplo, a compreensão auditiva e a produção oral o que, para estudantes de língua estrangeira, são fundamentais em um momento de comunicação. Neste sentido, de acordo com Asensi (1997):

As canções constituem em si mesmos autênticos veículos de informação linguística, que permitem a exploração em aulas de diversos níveis

linguísticos: desde o plano fônico ao sintático e léxico-semântico, sem esquecer o textual e cultural, autêntico ponto de partida para o estudo da língua (ASENSI, 1997. p. 130 tradução nossa).

Desta forma, acreditamos que, por se tratar de um material autêntico, o uso de canções em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral, uma vez que, como menciona Rosario (2005), as canções em espanhol foram escritas por falantes nativos e com o objetivo de alcançar um público nativo, e não se limita as fronteiras de seus países. São produzidas e interpretadas em comunidades distintas, com marcas linguísticas próprias e com isso acreditamos na possibilidade de ampliação do conhecimento cultural do aluno sobre os falantes da língua espanhola e seus países.

Para tanto, ao longo deste artigo, faremos reflexões para compreender a importância de se trabalhar com o recurso didático canção nas aulas de língua espanhola, e, também, como trabalhar-la partindo de uma perspectiva de atividade intercultural.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Nos últimos tempos, a procura por uma segunda língua vem aumentando cada vez mais em decorrência de vários fatores. Como exemplo, podemos citar a globalização que fez com que as fronteiras geográficas entre os países fossem diminuídas através do uso da internet. De acordo com Hall (1997) “...geralmente se concorda que, desde os anos 70, tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente, acelerando o fluxo e os laços entre as nações” (HALL, 1997, p. 68). No Brasil, isso não ocorre de forma diferente. Devido a esse crescimento e das relações do Brasil com os países vizinhos, integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e visando a melhor rela-

ção da população com o desenvolvimento do país, o ensino de língua estrangeira e, em particular, o ensino de língua espanhola, tornou-se uma ferramenta de grande importância à sociedade. Visto que a aprendizagem de uma segunda língua possibilita trocas interacionais em diversos campos como o da cultura, da educação, da ciência e do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) destacam:

Assim, integradas à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (PCNEM, 2000, p.25).

Nota-se, então, a importância de estudar uma segunda língua. Isso porque através de um novo idioma é possível estar em contato com diversas experiências e entrar em uma nova cultura. Com isso, entende-se que o ensino de línguas estrangeiras não deve ser compreendido apenas pela transmissão de conteúdos de caráter linguístico, como, por exemplo, regras gramaticais, tempos verbais, aquisição isolada de léxico e etc. Mas, também, compreender que é preciso estimular a habilidade de compreensão e produção oral do idioma estudado, e também tomar conhecimento dos elementos socioculturais presentes, tendo em vista preparar o aluno para poder interagir dentro do campo comunicativo da língua meta.

No Brasil, alguns problemas percebidos, mesmo já existindo uma legislação que indique o caráter prático para línguas estrangeiras no ensino médio, são fatores como: carga horária reduzida e como afirma Serrani (2005) a carência de professores com formação linguística adequada ao ensino do idioma que será estudado, o que dificulta o ensino da língua estrangeira no Brasil e, muitas vezes,

desvia o papel que ela deve assumir na vida do aluno bem como a criação de um espaço do domínio sociocultural.

Através dessa citação podemos entender que o ensino de língua estrangeira em vez de propiciar ao aluno o desenvolvimento da habilidade oral, auditiva e escrita, assim como aproximar os alunos ao conhecimento de outras culturas, assumiu nas escolas de nível médio um papel que pode ser considerado monótono e, muitas vezes, repetitivo, o que chega a desmotivar tanto professores quanto alunos interferindo nos conteúdos relevantes a aprendizagem.

É por esse motivo que muitos alunos, ao concluírem o Ensino Médio, não se sentem preparados com o conhecimento que adquiriram de língua estrangeira para enfrentar o mundo competitivo que os espera, e devido a essa deficiência são obrigados a procurarem investir em cursos de idiomas para suprir a carência que lhes foi deixada no EM. Vale salientar que os objetivos de um curso de idiomas se diferenciam dos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular. Segundo as Orientações Curriculares nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2006) a escola regular concentra o ensino apenas no aspecto linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira e desconsidera outros objetivos, como os educacionais e os culturais. Neste caso podemos perceber que por se tratar de um idioma que servirá para a transformação do homem na sociedade, é imprescindível isolar o ensino de língua estrangeira de seus valores sociais, políticos e ideológicos.

Foi a partir de reflexões sobre este quadro, que aponta como é realizado o processo de ensino de uma LE, que nos propusemos a desenvolver este trabalho voltado para uma proposta de atividade didática para aula de língua espanhola, trazendo o uso da canção como um recurso didático para a compreensão auditiva e produção oral, explorando os aspectos gramaticais e culturais advindos da canção. Os conteúdos abordados foram: os *pronomes demonstrativos*

do capítulo 8 do livro *Síntesis* (Martin, 2010), com o título *¿dónde vive la gente?*, no qual objetivamos sugerir uma proposta didática para complementar este capítulo, com a intenção de proporcionar aos estudantes que utilizam este livro uma possibilidade de estudo e conhecimento intercultural por meio do uso da canção. Isso ocorreu ao notarmos que o livro didático *Síntesis* trás algumas canções em seus capítulos, porém essas são exploradas de uma maneira mais limitada, com preenchimento de lacunas e uso da canção para aquisição léxica e estudo da gramática, deixando de lado aspectos que consideramos relevantes, como o ensino e aprendizagem da língua espanhola através da interculturalidade.

Com isso, antes de passarmos para nossa proposta de material didático de apoio é importante entendermos algumas definições de cultura para, assim, trabalhar a compreensão da canção como recurso autêntico para o desenvolvimento na compreensão auditiva e produção da oralidade do E/LE.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM INTERCULTURALIDADE NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

A língua espanhola, assim como qualquer língua estrangeira, apresenta uma diversidade cultural bastante ampla. Isso acontece em razão de que cada país possui uma cultura específica que caracterizam cada sociedade, um povo e seu idioma. Nesse sentido, ao trabalhar com a interculturalidade em sala de aula o professor deve levar em consideração esses fatores, pois, de acordo com Valderrama e Coto (2006):

Los profesores de E/LE no pueden abarcar la totalidad de las variantes culturales del español, pero pueden invitar a la clase a buscar información y compartirla, generando una enseñanza

activa e intercultural (VALDERRAMA; COTO, 2006, p. 7).

Como podemos perceber, a amplitude existente em uma língua impede que o professor saiba tudo ou possa ensinar tudo sobre o idioma, uma vez que a língua está em constante transformação, assim como as identidades culturais também. No entanto, é importante que o professor trabalhe a interculturalidade com os alunos para que eles reflitam sobre sua própria cultura e compreendam o sentido do respeito à cultura. Diante disso, Hernández e Méndez (2010) apontam que o conhecimento de outras línguas e culturas nos permite um melhor entendimento entre os povos e também nos proporciona uma compreensão mútua, além de tornar possível o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito sobre a cultura do outro.

Através dos estudos interculturais em sala de aula o aluno se aproxima de um novo modelo de vida diferente do que comumente está acostumado. Novos hábitos, novas formas de falar, novas formas de se vestir, novas palavras, expressões, entre outros aspectos podem ser explorados. A interculturalidade em sala de aula permite que o aluno reflita sobre condições sociais e a identidade de um povo. Dessa forma, Valderrama e Coto (2006) trazem as explicações sobre a cultura dos costumes, a clareza dos rituais e da fala além da interação social, não sendo apenas úteis para o ensino, como também podem ser considerados temas motivadores para os estudantes de E/LE.

A CANÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE E/LE

Anteriormente falamos que o ensino de língua estrangeira em escolas de nível médio passa por problemas no que diz respeito aos conteúdos que são abordados e a importância deles para o processo

de formação humana do aprendiz. Como estudantes de Licenciatura em Espanhol, vivenciamos o dia a dia de nossos professores e, em suas práticas, percebemos o quanto a utilização de canções nos ajuda a compreender melhor o conteúdo que estamos estudando. Em uma música podemos explorar aspectos no âmbito gramatical, linguístico e cultural. A posição que as canções ocupam no processo de ensino e aprendizagem de E/LE como um recurso didático tem sido estudada com mais frequência nos últimos anos.

De acordo com Toresano (2001), o fato mais chamativo sobre a contribuição positiva das canções sobre a aprendizagem, na visão da psicologia evolutiva e cognitiva de aquisição de segundas línguas, é que elas são retidas com mais facilidade e parecem atuar diretamente sobre a memória a curto e longo prazo. Desta forma, é perceptível a grande importância desse recurso que traz uma proveitosa bagagem de informações. Essa afirmação se confirma em Toresano (2001), quando ela fala que:

Em aulas de língua se descobre e se ensina cultura. A música e as canções são manifestações culturais da comunidade linguística. Mas, as canções trazem em suas letras uma valiosa carga de informações socioculturais (TORESANO, 2001, p. 41, tradução nossa).

Com isso, percebe-se que a música é uma arte presente na vida do homem há muito tempo e é usada como forma de expressão cultural, social e política. Muitos povos manifestam desejos, e se comunicam através dela. Por esse motivo, acreditamos que dentro da sala de aula trabalhar com canção por meio de temas da língua estrangeira em classes de Espanhol pode ajudar no processo de aprendizagem dos conteúdos, bem como aproximar o aprendiz à cultura da língua espanhola, principalmente quando estas são relacionadas com seu dia a dia. Isso ocorre em razão de se tratar

de um instrumento de aprovação universal. A canção estimula a repetição espontânea tanto na oralidade como na escrita, cantamos sem nos preocupar com o interlocutor, desfrutando da sonoridade da canção, ouvindo e repetindo aquilo que nossos ouvidos escutam.

Nota-se que uma característica muito importante no desenvolvimento desse trabalho em sala de aula é que ao ouvirmos as canções geralmente encontramos nelas uma mensagem, seja ela qual for, sempre há uma mensagem que trazemos para nós ou para o nosso dia a dia, de forma que atuam diretamente sobre nossas emoções, pois essa carga afetiva que elas exercem sobre nossas vidas tem um caráter vivenciado por meio das canções e, portanto, pode ser usada em materiais didáticos como elemento motivador e significativo que podemos explorar nas aulas de língua espanhola.

Na obra *Tareas que suenan bien* Sallés (2002) afirma que: “la canción es uno de los recursos más estimulantes y más rentables para enseñar e aprender una lengua extranjera”. (SALLES, 2002, p. 4). Através dessa afirmação, podemos inferir que com este recurso o envolvimento do aluno com a língua espanhola aumenta em razão de ser um elemento de aprovação universal conectado diretamente com a realidade do aluno e do seu contexto social.

CANÇÃO E CULTURA: PROPOSTA DIDÁTICA INTERCULTURAL

O ensino do espanhol através de canções de forma contextualizada e interativa estimula o sentimento de segurança e reduz o medo de errar do educando. Assim, as canções podem e devem ser utilizadas como estímulos para situações de comunicações espontâneas.

Quando queremos utilizar as canções falamos de uma estratégia que está ao nosso alcance. Entretanto, para o professor escolher a canção que será trabalhada leva sempre em consideração pontos como a letra, a mensagem, interesse que tal conteúdo chegue aos

alunos, mas nos questionamos... E o educando? Há canções que goste e queira compartilhar com os demais? Conhece alguma canção em espanhol que marcou sua vida ou simplesmente estivesse de acordo com a letra? Tais questionamentos foram levantados para propor ao professor leitor deste trabalho para que essa escolha seja feita em comum acordo com seus alunos fazendo sugestões de canções e, assim, com base nos conhecimentos que deseje expor, possa utilizá-las com intenção didática. A partir destes pontos nos dedicaremos a exemplificar como utilizar a canção nas aulas de espanhol.

Podemos verificar que atualmente as canções são mais divulgadas pela internet do que pela rádio. Na internet, através das redes sociais como *Blogs's*, *Facebook*, *Twitter*, sites e até mesmo rádios online divulga-se materiais musicais em todos os idiomas. Dessa maneira, escolhemos o capítulo no livro *Síntesis* (Martin, 2012), que começa com o título “¿donde vive la gente?”. Nesse capítulo o autor aborda temas relacionados à qualidade de moradia do ser humano e da sociedade atual, por se tratar de discutir a forma como “essa” ou “aquela” pessoa vive e como aspecto gramatical o capítulo adotou “*Los pronombres demostrativos*”. Portanto, podemos trabalhar e explorar a carga de informações que traz uma canção espanhola, pois, de acordo com Asensi (1997):

Muito mais que uma manifestação artística, é um fenômeno cultural que não conhece fronteiras e que atua, por uma parte, como reflexo de nossas atitudes e convicções pessoais, e por outra, espelho da maneira de e se relacionar de uma sociedade em uma época determinada (ASENSI, 1997, p. 129, tradução nossa).

Com isso, através dessas práticas poderemos estimular e avaliar a compreensão auditiva, pois para responder as perguntas será

necessário ouvir a música e, conseqüentemente, estimularemos a produção oral, pois é quase impossível ouvir a canção e não cantá-la espontaneamente. Desta forma, seja em aspectos gramaticais, fonéticos ou culturais, todos poderão inserir suas contribuições.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: TRABALHANDO A INTERCULTURALIDADE E HABILIDADE ORAL

O livro *Síntesis* (Martin, 2012), capítulo oito, traz como conteúdo gramatical “*Los pronombres demostrativos*”, entretanto, este conteúdo é apresentado de maneira simples e direta, e acreditamos que para o desenvolvimento da habilidade oral torna-se necessário que o professor contextualize sua aula, e essa simplificação de conteúdo impossibilita ao aluno um contato com a cultura da língua espanhola, assim como pode dificultar sua aprendizagem. Nesse sentido, Hernández e Méndez (2010) acrescentam que:

El enfoque intercultural propone que el idioma se considere una vía para interactuar en el mundo, por lo que los profesores de lengua deben asegurarse de desarrollar la competencia intercultural para integrar las culturas, a través de la revaloración, reformulación y estudio de los valores (HERNÁNDEZ; MÉNDEZ 2010, p. 97).

Dessa forma, o professor é o principal responsável para trabalhar o desenvolvimento da interculturalidade em suas aulas, uma vez que os alunos já estão inseridos em uma cultura, e, portanto, a possibilidade de trabalhar com a interculturalidade em sala de aula permite uma conexão entre sua cultura e a cultura estudada, e, conseqüentemente, a partir dessa aproximação ele desenvolverá um respeito às culturas apresentadas. Dito isso, propomos a utilização do recurso didático *canção* com o objetivo de desenvolver as habilidades auditivas e produção oral, pois como já foi dito

anteriormente, esse recurso mostra-se como uma ferramenta com considerável possibilidade motivadora para a aprendizagem da língua espanhola.

Nesse sentido, escolhamos como atividade de apoio à atividade proposta pelo livro *Síntesis* (Martin, 2012), capítulo oito (“¿dónde vive la gente?”), que traz como conteúdo gramatical “Los pronombres demostrativos” a música “La historia de Juan” do cantor colombiano Juanes. A escolha dessa canção deu-se em razão de tratar da desigualdade social e dos problemas que crianças e moradores de ruas enfrentam. A seguir apresentaremos uma proposta de atividade sistematizada de como trabalhar a música escolhida e o tema em sala de aula.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA A CANÇÃO: “LA HISTORIA DE JUAN” DO CANTOR, COMPOSITOR E INTÉRPRETE COLOMBIANO JUANES.

Disciplina: Língua Espanhola

Nível: Ensino Médio (2º ano)

Tempo da aula: 2 h/aula

Quantidade de alunos: 40

Tema: “¿dónde vive la gente?”

Objetivo: Estimular o uso da oralidade em sala de aula através da canção de maneira que, os alunos estabeleçam relações interculturais, bem como sentimento de respeito às diferenças.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

Etapa I: Conhecimento Prévio Sobre o Tema.

O professor pode iniciar a aula com questionamentos do tipo:

- ¿Qué piensan ustedes sobre la condición de los chiquitos que viven por las calles?

- *¿Qué crees sobre una posible medida que pueda minimizar esta situación?*
- *¿Conocen a alguien que vive en estas condiciones?*

Papel do professor: é importante que, a partir desse momento, o professor estimule os alunos a formularem todas as respostas em espanhol sem correções imediatas, apenas se necessário ou solicitado pelo próprio aluno no ato da formulação da resposta com o objetivo de trabalhar a oralidade dos alunos.

Depois de escutar as respostas aos questionamentos feitos pelo professor, ele informará aos alunos que passará uma canção que fala sobre algo do que está sendo tratado em sala.

Etapa II: Apresentando a canção.

Antes de apresentar a canção, em continuação com o tema da aula, o professor pede que os alunos mantenham a atenção nela, para depois verificar o que compreenderam. Nesse momento, a música é colocada sem a letra impressa como uma forma de avaliar a compreensão auditiva dos alunos dentro do espanhol através de uma audição prévia.

Questionamento pré-audição:

- *¿De qué trata la canción?*

Papel do professor: Verificar as respostas dos alunos, auxiliando-os em sua formulação no que diz respeito ao léxico e, a partir das respostas, verificar a compreensão auditiva e a relação básica que estabeleceram com a canção.

Etapas III: Apresentação da canção impressa e contextualização.

Compositor e Intérprete: Junes

Album: Un Día Normal

Ano de Lançamento: 2002

Título: La historia de Juan

Esta es la historia de Juan
El niño que nadie amó
Que por las calles creció
Buscando el amor bajo el sol
Su madre lo abandonó Su padre lo maltrató
Su casa fue un callejón
Su cama un cartón, su amigo Dios

Juan preguntó por amor
Y el mundo se lo negó
Juan preguntó por honor
Y el mundo le dio deshonor
Juan preguntó por perdón
Y el mundo lo lastimó
Juan preguntó y preguntó
Y el mundo jamás lo escuchó

Él sólo quiso jugar
Él sólo quiso soñar
El sólo quiso amar
Pero el mundo lo olvidó
Él sólo quiso volar
Él sólo quiso cantar

Él sólo quiso amar
Pero el mundo lo olvidó

Tan fuerte fue su dolor
Que un día se lo llevó Tan fuerte fue su dolor
Que su corazón se apagó
Tan fuerte fue su temor
Que un día solo lloró
Tan fuerte fue su temor
Que un día su luz se apagó

(ESTEBAN, 2002).

■ QUESTIONAMENTOS PÓS-AUDIÇÃO:

- *¿Han comprendido mejor el sentido de la canción?*
- *¿Hay alguna relación con nuestras vidas?*
- *¿Conocen algún a chico (a) en Brasil que tiene alguna relación con la historia de Juan?*
- *¿Dudas sobre el vocabulario?*

SUGESTÃO DE ATIVIDADE EM CLASSE.

O objetivo da atividade é trabalhar a escrita dos alunos em espanhol, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da habilidade oral.

- I. O professor divide a sala em quatro grandes grupos, divide a canção em 4 partes incluindo o refrão e sorteia para os grupos. Cada grupo com 10 alunos.
- II. Os grupos terão que, a partir do trecho da canção que foi sorteado, escrever uma continuidade para o trecho de no mínimo cinco linhas em espanhol e que não esteja igual ao trecho seguinte da música e que mantenha uma relação coerente com o trecho sorteado para o grupo. 10 minutos destinados à elaboração.

Posteriormente um integrante ou o grupo deverá ler junto o que foi escrito como continuidade.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo deste trabalho é preciso, no momento de utilização da canção como recurso didático na aula de língua espanhola, que o professor seja mediador e facilitador nesse processo complexo que é o ensino e aprendizagem de um novo idioma. Entendemos que inserir a interculturalidade nas aulas de língua espanhola não é uma tarefa muito fácil, pois deve-se levar em consideração fatores como idade, contexto do aluno e seu interesse pela disciplina para auxiliar o trabalho dos docentes. E, percebendo isso, vimos a possibilidade de utilizar a canção de maneira contextualizada, de preferência sempre como material de apoio, para que se possa apresentar os conteúdos de maneira a abarcar não somente os temas de gramática, mas, também, aproximar os alunos a outras culturas *hispanofalantes*.

Podemos perceber que a proposta sugerida neste trabalho busca não somente contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral, e sim integrá-la às demais como: ler, escrever e ouvir. Acreditamos que essas habilidades trabalhadas concomitantemente proporcionam segurança aos alunos quando em contato com o espanhol. Portanto, o papel do professor insere-se no momento de utilização da canção em sala aula na medida em que possa contribuir de forma concreta com a construção intelectual dos educandos e na tentativa de eliminar as possíveis barreiras no plano geográfico-cultural que possam impedir o

aluno a estar em contato com a língua espanhola de uma forma motivadora e divertida, como oferece a canção. Esperamos que a partir destas reflexões e discussões que fizemos no decorrer do nosso trabalho tenhamos contribuído para aclarar algumas das tantas perguntas que norteiam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

■ REFERÊNCIAS

ASENSI, J. S.; “Música maestro”, trabajando con música y canciones en el aula de español, **Carabela**, 41, p. 129-151, 1997.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

ESTEBAN, Juanes. La historia de Juan. In: ESTEBAN, Juanes. **Un día normal**. Medellín: Surco Records, 2002. 1 CD. Faixa 11.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

HERNÁNDEZ S. V.; MÉNDEZ, E. H. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. **Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros**. V. 12, n. 14, pp. 91-115, primer semestre 2010. Disponível em <<http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>> Acesso em 23 jun. 2013.

MARTIN, Ivan. **Síntesis**. São Paulo: Ática, 2010.

ROSARIO, R. G. “De las baúles de la Píquer a las maracas de machín: la canción como contenido cultural en la clase de ele”. In:

REDELE (red electrónica de la didáctica del español como lengua extranjera). Biblioteca virtual nr. 3. 2005. Disponible em <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005.html>> Acceso em 20 jun. 2013.

SALLÉS, M. M. **Tareas que suenan bien**: el uso de canciones en clase de ELE. Ministerio de educación, cultura y deporte. Embajada de España en Bélgica, Diciembre, p. 138, Países Bajos y Luxemburgo, 2002.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua- Currículo- Leitura- Escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

TORESANO, M. G. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE. In: *Carabela*, nº49, p.39-54, febrero, Madrid: SGEL, 2001.

VALDERRAMA, F. Yolanda de, COTO, E. Manuela. **El componente cultural en la clase de E/LE**. Edelsa, Madrid, 2006.

AS TIC COMO RECURSO PARA PROMOVER A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Luciana de Alencar Dantas

Maria de Zélia Medeiros

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

■ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No mundo em que vivemos é quase impossível viver sem o uso do computador, uma vez que todas as áreas do conhecimento já o utilizam como um importante instrumento de trabalho.

Na educação não é diferente. Hoje, é cada vez mais comum a utilização dos recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem, entretanto, várias questões surgem quanto a maneira que essa utilização está sendo processada. Kenski (2005) reflete sobre o uso de tecnologias em situação de ensino e afirma:

A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades a distância. É preciso que se organizem novas experiências educacionais em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo (KENSKI, 2005, p. 73).

Por isso, além dos desafios inerentes ao próprio processo de aprendizagem os profissionais da educação de hoje se veem diante das possibilidades do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola, que podem se tornar grandes aliadas ou verdadeiras armadilhas em sala de aula. Dessa forma, é preciso não somente os professores inserirem esses tipos de recursos em

suas classes, mas verdadeiramente moldar sua prática com o fito de otimizar o uso desses como facilitadores da aprendizagem.

No ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a problemática acima relatada é mais perceptível, haja vista a estreita relação das línguas estrangeiras com o computador e, principalmente, com a internet. De acordo com os estudos de Moran (1995, 2004) e Kenski (2005), percebemos o amplo leque de opções que os professores de língua possuem para o desenvolvimento das habilidades referentes ao processo de ensino-aprendizagem com o uso das TIC. Todavia, também é cristalina a ideia de que o melhor uso dessas ferramentas depende da capacitação profissional do docente, como também da visão que esse possui dos recursos que tem, pois se apenas concebe o computador, a televisão, a máquina fotográfica como um aparato tecnológico, dificilmente vai conseguir inseri-los dentro do processo de aprendizagem.

Além disso, a visão que os alunos possuem desse tipo de material também é muito importante para o êxito das classes de língua estrangeira, pois, muitas vezes, os discentes resistem em considerar os recursos além de ferramentas de entretenimento, sendo de muita relevância o professor como orientador das atividades a serem desenvolvidas, para que não haja desvio de atenção dos estudantes e se crie o hábito de usar positivamente esses meios em sala de aula.

Partindo dessa reflexão, vemos que a utilização de tais tecnologias como recurso didático traz para a educação a socialização capaz de vencer o espaço e subtrair o tempo. Desse modo, no presente artigo temos como objetivo o uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem nas aulas de espanhol no ensino médio como recurso mediador do componente sociocultural. Através da perspectiva de currículo multidimensional, baseado tanto em componentes linguísticos como socioculturais, incluindo os gêneros literários digitais

para quebrar estereótipos, reforçados pela própria dinâmica vivida pela sociedade em geral.

■ AS IMPLICAÇÕES DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Miranda (2007) apresenta definições acerca dos conceitos imbuídos na terminologia “tecnologia da informação e comunicação”. O termo TIC diz respeito a junção dos conceitos da informática com tecnologia das telecomunicações, sendo a internet sua mais clara expressão. Quando esses recursos são usados para fins educativos, como meios auxiliares do processo de aprendizagem, por exemplo, o computador conectado a internet, é mais adequado entendê-lo como um subconceito do termo tecnologia educativa, conforme exposto:

O termo Tecnologias Aplicadas à Educação pode ser considerado sinônimo de Tecnologias Educativas, pois trata-se de aplicações da tecnologia, qualquer que ela seja, aos processos envolvidos no funcionamento da educação, incluindo a aplicação da tecnologia a gestão financeira e administrativa ou a outro qualquer processo, incluindo, como é óbvio, o processo educativo ou instrutivo propriamente dito. As pessoas que trabalham no domínio da Tecnologia Educativa não se interessam só pelos recursos e avanços técnicos mas também, e sobretudo, pelos processos que determinam e melhoram a aprendizagem. Estes processos podem integrar determinados tipos de recursos técnicos como, por exemplo, o computador e a Internet. O uso educativo do computador e da Internet pode ser considerado um subdomínio da Tecnologia Educativa (MIRANDA, 2007, p.43).

Assim, parte-se da compreensão do termo TIC como o uso do aparato tecnológico para fins educativos, o que logicamente ca-

minha em direção a utilização desses recursos para uma verdadeira educação tecnológica, ou seja, implica o manusear das máquinas aliado ao uso racional desses recursos.

Graças a complexidade desse processo, o uso das TIC exige dos docentes um preparo específico, uma vez que a simples adição da tecnologia à prática habitual parece não apresentar bons resultados. A realidade demonstra que uma aula tradicional por meios de fichas de slides pode ser tão chata como aquela dada com as fichas de papel. Por isso, para o alcance dos objetivos pedagógicos, antes, é preciso assumir a necessidade da formação profissional para tanto.

Infelizmente, muitos professores não saem das graduações preparados para lidar com a integração desses recursos em suas práticas pedagógicas. Ainda que mereçam atenção os esforços de alguns cursos em inserir disciplinas voltadas a capacitação dos futuros professores para o uso das TIC, o que normalmente ocorre é que a maioria dos educadores tem que utilizar essas tecnologias, mesmo sem a proficiência necessária para tanto, principalmente os recursos computacionais.

As práticas nas quais foram ensinados e que ensinam não se coadunam com as novas tecnologias e perceber essa incongruência é uma das questões mais complicadas. Além de assumir a falta de proficiência para lidar com os novos recursos, os docentes precisam desconstruir a falsa ideia que suas concepções e práticas de ensino são suficientes. Para esse novo modelo de aprendizagem é preciso uma nova maneira de ensinar e isso requer do educador muito empenho e quebra de paradigmas, como a velha máxima que “educar é transmitir conhecimento”, bem como a quebra de novos padrões como se o uso do computador em sala de aula fosse suficiente.

As TIC podem se transformar em grandes empecilhos, pois essas técnicas são complexas e exigem práticas educativas bem distintas:

Suas características essenciais - simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações - são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI apud CARVALHO, 2010, p. 01).

O docente, além de buscar informações específicas em outras áreas do conhecimento, como a informática e até mesmo a programação, ao trabalhar com os artefatos digitais também tem que aprender a conviver com a insegurança, pois não é incomum encontrar alunos que saibam mais que os professores acerca de tecnologia e internet. Todavia, esse pode ser um ponto positivo de classes que utilizam esse material, haja vista que os alunos podem ganhar uma participação ativa nessa construção.

O computador pode ser um espaço a ser explorado no processo de aprendizagem e um espaço que serve, na verdade, como porta de entrada para novos mundos, em especial quando esse aparelho está conectado a internet. Assim, as TIC podem ampliar a “zona de desenvolvimento potencial” em uma aplicação analógica da teoria de Vygostky (1896 - 1934), que defendia que a aprendizagem era processada em um contexto social. Na realidade de hoje, na qual a tecnologia está mais acessível, não é difícil conceber que esses recursos podem conduzir a níveis mais avançados de aprendizado, todavia esse processo exige a mediação do professor. Nesse sentido, Carvalho (2010) nos mostra o novo papel do professor nesse processo:

Assumir esse novo papel compreende um novo desafio, o de aprender a trabalhar em equipe e penetrar em diferentes áreas disciplinares. A utilização das TIC's focada na aprendizagem exige funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo. O professor terá que aprender a ensinar a aprender (BELLONI apud CARVALHO, 2010, p. 03).

Portanto, a sala de aula com os recursos digitais exige uma nova pedagogia, na qual as figuras de professor e aluno se entrelacem a todo o momento, sendo a classe uma construção coletiva e uma necessária desconstrução das tradicionais práticas de ensino, com o desafio de trazer, também para os discentes, a experiência da autoaprendizagem. Devido a todas essas nuances não é possível acreditar que o educador não tem espaço nesse processo, na verdade, ele é um dos atores dessa mudança e precisa rapidamente tomar esse posto.

AS NOVAS MÍDIAS E A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, o uso das TIC pode ocorrer de uma maneira mais tranquila, visto que as classes de línguas, principalmente as estrangeiras, comumente utilizam algum gênero digital nas aulas.

Dessa forma, cabe o questionamento se esse tipo de recurso está sendo usado em toda potencialidade, como também o desafio de trabalhar com esse tipo de material em classes presenciais, haja vista que a gama de projetos com as TIC para a educação à distância é enorme, mas, ainda são limitadas experiências relatadas na educação formal.

Por essas e outras razões optamos pela utilização do vídeo, com o intuito de chamar a atenção para essa ferramenta que nos vem a calhar como um recurso interativo e que tem uma linguagem bem próxima de situações reais, além de poder apresentar outras linguagens em um mesmo espaço como a arte visual e a música. Caetano e Falkembach (apud CARNIN, 2008) apontam diversos pontos favoráveis para a utilização dessa mídia na escola, dentre esses a potencialidade do vídeo de integrar várias mídias em uma mesma ferramenta, possibilitando que o professor foque em diferentes aspectos de uma mesma ferramenta. Todavia, é necessário que o docente ao utilizá-lo saiba estimular também a criticidade de seus alunos sobre o material, para que este se torne parte da classe e não mero suporte.

Desta maneira, resolvemos utilizar o filme como forma de ilustração, com a intenção de motivar nossos alunos a conhecer a cultura do outro a partir da sua própria, e assim conseguirem fazer relações entre as diferenças e semelhanças, como também, conhecer as origens de diversas culturas que foram incorporadas ao nosso cotidiano a partir de junções. Segundo Moran (2004), esse convívio com as diferenças se dá a partir do momento que:

Conseguimos compreender melhor o mundo e os outros, equilibrando os processos de interação e de interiorização. Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia: captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação (MORAN, 2004, p. 25).

Nesses termos optamos por elaborar um suporte midiático baseado a partir de pequenas chamadas de vídeos. Tendo como

finalidade apresentar a cultura gauchesca escolhemos como recurso o filme de animação *Martín Fierro* (2007), com o intuito e o anseio de sensibilizar os alunos a conhecer a cultura de um povo com forte representação em três países: Argentina, Uruguai e Brasil. Para isso é necessário aprender os significados de valores e práticas comuns a este grupo, então através deste filme tentaremos mostrar as variações sociais e linguísticas que atrelam a cultura destes três países. Acreditamos na relevância de apresentar essa cultura, que no Brasil tem como forte representante o estado do Rio Grande do Sul, a partir da animação como fonte de ilustração para aproximar os alunos a conhecer uma realidade não tão distante da sua. Pretendemos com isso mostrar aos alunos como a variação linguística e os aspectos socioculturais são fatores relevantes ao ensino de línguas. Além de abordar a questão cultural compartilhada pelos países em regiões de contato, por exemplo, o modo de vestir, a utilização do mate (chimarrão no Brasil) como bebida e a utilização da montaria, características integrantes da identidade gaucha.

A MÍDIA E A LITERATURA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA EM UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

A obra filmica *Martín Fierro* (2007) não foi escolhida ao acaso, apesar de ser uma produção de animação gráfica, é uma adaptação de um marco fundamental da Literatura Gauchesca. Trata-se de uma narrativa-poema escrito pelo argentino José Hernández (San Martín, 1834 - Buenos Aires, 1886). A obra faz um excelente retrato da cultura dos gaúchos e dos pampas, além de mostrar o realismo da marginalização de variadas personagens – gauchos, índios e negros, a brutalidade militar e a opressão política. *Martín Fierro* é uma força simbólica e nacionalista. Além do interessante trabalho intercultural que a obra nos oferece, percebemos que com o texto literário temos

a possibilidade de descobrir o uso da língua em diferentes momentos e, assim, a reprodução de uma realidade linguística. Nesse sentido, de acordo com Serrani (2005) e Brait (2000), consideramos que o ensino de literatura não está dissociado do ensino de língua, já que os textos literários oferecem uma experiência com a linguagem e expressa aspectos da existência humana.

Para essa proposta fundamentamo-nos no modelo multidimensional de Serrani (2005, p. 30), que apresenta os componentes necessários para embasar o trabalho do professor interculturalista. O professor deve contar com o componente intercultural, considerando a heterogeneidade social e linguística inerente ao fenômeno verbal. No componente integrado de língua-discurso o professor desenvolve a tomada de consciência em relação a diversidade linguística e enunciativa, um fator crucial para o acontecimento das transformações simbólico-identitárias inerentes ao processo de ensino-aprendizado. Para o componente de prática verbal se destaca a propriedade multi-dimensional do currículo. As atividades de produção e compreensão devem ser interdependentes dos componentes intercultural e de língua-discurso, com a adequação da produção verbal a gêneros e contextos discursivos.

A aprendizagem intercultural é de fundamental relevância para o ensino de línguas estrangeiras no contexto atual, portanto, podemos considerar que língua e cultura são aspectos inter-relacionados e dependem da interlocução dos sujeitos para que se produzam. E o professor como mediador de culturas em contato deve ser capaz de desenvolver a competência intercultural para integrar a cultura através do respeito e da tolerância. Herrasti (2010) nos esclarece o que é a competência intercultural:

La competencia intercultural, además de ser algo cada vez más demandado en el mundo laboral, es un conocimiento/capacidad que pro-

mueve el crecimiento personal, el autoanálisis, la seguridad en uno mismo y la sociabilidad. La capacidad de análisis de las relaciones y de introspección, de toma de conciencia de uno mismo como ser modelado por una cultura y como individuo hacen madurar y son muy útiles no sólo en el trato con personas de otras culturas sino también en la interacción con nuestros compatriotas, ya que en nuestro propio país también se producen estas diferencias (HERASTI, 2010, p. 6).

Além de aspectos interculturais que podemos explorar, a obra nos apresenta uma vasta gama de aspetos linguísticos, como os morfossintáticos e lexicais, que podem servir para apresentar a heterogeneidade do espanhol e a variedade rio-platense, com a caracterização da fala gauchesca. A seguir, traremos alguns exemplos para ilustrar nosso trabalho.

Quadro 1. Fragmentos de falas do desenho animado Martín Fierro.

<p>Vos sos guacho matrero</p>	<p>Uso pronominal e verbal do pronome vos para segunda pessoa do singular</p>
<p>Nunca me <i>hei</i> de entregar aunque vengan <i>tuito</i> juntos; Aprenda <i>mijo</i>, vea a cotrapelo; <i>¿Entuavía</i> tiene la culebra de plata?; <i>¡Aura!</i></p>	<p>Diferentes estruturas morfológicas e sintáticas, muitas por justaposição de palavras.</p>
<p>Que nunca peleo ni mato si no por necesidad... ; Me <i>gu</i>ta el Moro...le <i>apo</i>té pa las cuadreras;</p>	<p>Aspiração ou elisão de letras /d/ e /s/</p>

<p>A ver <i>china</i>, un <i>mate</i>; Quien vende su dignidad no debe vivir contento hay de pensar un momento que su vida eØ un ultraje que ser gaucho no eØ el traje, sino lo que lleva adentro. ; [...] yo no soy toro en mi rodeo y torazo en rodeo ajeno.</p>	<p>Trechos que expressam costumes, crenças e valores.</p>
<p>Esta sangre eØ mía</p>	<p>Preferência do uso do pronome possessivo.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Aqui apresentamos alguns trechos que podemos trabalhar em sala de aula para representar uma situação linguística contextualizada próxima a realidade, com fortes marcas da oralidade relacionadas a um momento histórico de um povo marginalizado e uma variedade linguística desprivilegiada.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso artigo procuramos pensar nas TIC não apenas como meros instrumentos tecnológicos de comunicação, mas também como um meio a mais a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Ser professor na sociedade atual marcada pelos incessantes avanços tecnológicos é aprender cotidianamente, buscando familiarizar-se com os recursos midiáticos para incorporá-las ao fazer pedagógico. É importante perceber que, se para os alunos o material apresentado em sala de aula tem aplicabilidade e eles veem por si mesmos a concretização do que aprendem, isso fará com que se sintam atraídos e cada vez mais motivados a desenvolver

as capacidades linguísticas necessárias para tornarem-se cada vez mais proficientes na língua-alvo.

Nesse contexto, o ensino de E/LE juntamente com esses recursos midiáticos favorecem aos alunos determinados processos de aquisição/exploração do saber e da aprendizagem. Conseqüentemente, os conduz a uma aprendizagem dinâmica, mas nem por isso menos sistematizada, do espanhol.

■ REFERÊNCIAS

BARBEIRO, Luís Filipe Tomás e TAVARES, Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira. **As implicações das TIC no ensino da língua**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

BRAIT, Beth. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. **Revista Anpoll**, São Paulo, n.8, p 187-206, jan/jun. 2000.

CARNIN, Anderson; MACAGNAN, Maria Júlia Padilha e KURTZ, Fabiana Diniz. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube®. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.469-485, jul./dez. 2008.

CARVALHO, Kassandra Brito. **As implicações das TICS na educação**. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br/artigos/2372/implicacoes-das-tics-na-educacao> Acesso em: 26 out. 2012.

HERRASTI, Natalia Pérez de. **Gramática de la cultura (I) Estilos de conversación**. Teoría y práctica a través de textos, imágenes y tareas. Intercultural training: Madrid, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aulas aos ambientes virtuais de aprendizagem**. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <www.

abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Acesso em: 10 jul.2014.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

_____ ; MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologia e mediação pedagógica**. SP: Papyrus campinas, 2004. 8ª edição.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua/ currículo-leitura- escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LEXICAL NO ENSINO DE ESPANHOL A PARTIR DA SUA PLURALIDADE

Eliane Galvão Gomes

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

■ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na aprendizagem de uma nova língua há a necessidade de se conhecer o léxico para a utilização adequada da expressão do aprendiz, bem como despertar o interesse em aprender e enriquecer seu vocabulário progressivamente, oportunizando ao aluno o conhecimento que resulte o uso adequado das palavras e expressões da língua.

No que se refere a variação lexical, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) consideram que:

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela ideia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro. Antes de considerar qualquer tipo de correspondência/equivalência linguística, seria preciso determinar, por exemplo, até que ponto são possíveis (se é que o são) as equivalências entre as realidades referidas. Será *um colectivo porteño* a mesma coisa que *una guagua habanera*? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores,

culturas e histórias tão peculiares? É preciso, no entanto, não perder a dimensão do real em que se encontramos professores de Espanhol no ensino médio (BRASIL, 2006, p. 136).

Portanto, a questão da variação linguística no espanhol poderá ajudar não só na compreensão dos fenômenos linguísticos das variantes, bem como mostrar a relação entre grupos sociais diferentes, e indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas e as posicionam no discurso sem excluí-las de seus bens culturais.

Devemos considerar que cabe ao professor o ensino da variedade do espanhol oportunizando ao aprendiz a escolha adequada para sua fala, de modo que todos compreendam o que dizem da mesma maneira permitindo aos falantes de países diferentes que comuniquem-se utilizando o espanhol. Pensando nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva discutir e provocar uma reflexão sobre a importância do tratamento da variação lexical pensando no contexto brasileiro de ensino.

Considerando a importância do tratamento da variação lexical no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, no primeiro momento abordaremos sobre o ensino do léxico a partir das concepções de alguns dos principais teóricos e documentos que embasam o tema proposto. Em seguida, trataremos da variação linguística de maneira específica no livro didático.

VARIAÇÃO LEXICAL E ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

De acordo as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), o ensino de língua estrangeira não visa apenas objetivos instrumentais, mas a formação do aluno como sujeito reflexivo sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam. Tanto o material didático quanto os professores têm a função de expor aos alunos outra língua a partir de uma ótica menos instru-

mental, retirando a visão redutora do ensino de línguas estrangeiras, entendendo-o como um recurso mediador do conhecimento.

Para que o ensino do léxico de uma segunda língua se concretize, há uma necessidade do professor estimular, desde as primeiras aulas, ao aluno a praticar diariamente para que, aos poucos, haja um desenvolvimento vocabular dando seguimento a cada palavra nova, visto que será muito difícil à comunicação, na hora do estudante se expressar em um contexto real, dado que ele necessita familiarizar-se com o léxico para desenvolver-se em diferentes contextos comunicativos, por exemplo, se algum hispânico lhe diz: “Un abrazo de oso para ti”. Poderá não ser bem entendido pela proximidade da língua, por que “oso” em espanhol é “urso” e não “osso”.

Segundo Sedycias (2005), o espanhol é uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade. É a segunda língua nativa mais falada do mundo e língua oficial em 21 países, com importantes comunidades de falantes nos Estados Unidos e Filipinas, caracterizando-se como uma língua plural. Há variações por países, regiões, cidades e grupos sociais, ainda que haja uma base comum com grande presença de variação no campo do léxico. Deve-se considerar que o Brasil em seu entorno geográfico possui países cuja língua oficial é o espanhol, ocorrendo assim o contato com variedades linguísticas.

O entorno brasileiro já se configura como uma importante justificativa de se expor a variação linguística aos estudantes de espanhol como língua estrangeira, educando-os com objetivo de quebrar preconceitos e desmistificar estereótipos que circulam no seio do ensino da língua espanhola, abrindo espaço para construção e constituição de aprendizagens significativas. Assim, Moreno Fernández (2010) afirma:

De hecho, no podemos hablar de todas las posibles situaciones de enseñanza y aprendiza-

je de español, pero sí es factible practicar una aproximación, al menos, por continentes. Como tendremos ocasión de comprobar, el tratamiento que se da a las variedades geolectales de la lengua española, dentro del proceso de su enseñanza, está condicionado por tres factores decisivos: la procedencia del profesorado, la autoría de los materiales didácticos y las expectativas y necesidades de los estudiantes. Estos no son los únicos agentes determinantes, pero su importancia es innegable (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.173).

O professorado de espanhol tem como tarefa oferecer aos alunos uma seleção de léxico que lhe despertem motivação para alcançar seus objetivos comunicativos. Segundo Hengemhle (2008), somos movidos por motivações oriundas de desejos naturais e das necessidades provocadas pelo meio, e conhecer e aprender o léxico são atividades constantes nos seres humanos.

La movilidad a la que se ve sometido el léxico habrá de ser tenida en cuenta a la hora de determinar no sólo qué términos se van a enseñar, sino también el tipo de lengua. En consecuencia, el vocabulario que se aprende o enseña en nuestras clases debe ser reflejo del vocabulario en uso de los/as hablantes de esa lengua (CERVERO; CASTRO, 2000, p.9).

A partir de experiências com o livro didático, percebe-se que o tratamento do léxico não fica evidenciado e pouco motivador na prática de ensino-aprendizagem, fator que leva o professor a sempre estar procurando outros recursos que agreguem ao livro.

Não podemos esquecer que cada comunidade falante tem suas especificidades, sendo, assim, necessário buscarmos um reconhecimento de igualdade entre distintas línguas. Segundo Vilhena (2013),

assumindo o livro didático como aparelho ideológico do Estado nos moldes descritos por Althusser (1998), o material didático, ao tentar construir um espanhol neutro, simplifica a qualidade de língua estrangeira a ponto de construir uma alteridade adulterada, que despreza tanto a convivência como o confronto de vozes no universo hispanofalente.

Nas práticas docentes no ensino de línguas, no caso o espanhol, já não basta a mera descrição linguística do idioma que ensina, mas considerar a diversidade cultural, o convívio social e a ética, tema proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que nos leva a refletir até que ponto o livro didático está contribuindo para o que está proposto para o ensino de língua estrangeira. E nesse mesmo pensamento Bezerra (2004) diz:

Ao ensinar uma língua, o professor deve conceber a ideia da pluralidade de discursos que permeia as atividades comunicativas dos falantes. De acordo com Travaglia (1996), uma das dimensões que compõem essa pluralidade é a variação linguística. É sabido que as variações se dão a partir de diferentes situações de uso da língua e que, como falantes, devemos saber usar a variação requerida em cada situação (BEZERRA, 2004, p.61).

É de crucial importância explicar para os alunos que todos nós falamos uma variedade linguística de um idioma, que é resultado do meio em que vivemos, das pessoas com as quais nos relacionamos, da profissão que exercemos, entre outras influências. Essas diferenças aparecem em todas as línguas, inclusive na língua espanhola. Tema já citado no Relatório da UNESCO (2009), que diz:

As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e cultu-

rais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo.

A partir dessa declaração, entendemos que a sala de aula é o espaço onde devemos apresentar uma língua com suas variedades. Para que, conhecendo suas várias formas de se entender, o estudante passe a se identificar e constituir gradualmente uma experiência rica, quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outro falante dessa língua, pois, como argumenta Serrani (2005), o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino da língua.

Dessa forma, percebe-se a grande necessidade da presença da variação da língua alvo nos livros didáticos de ensino do espanhol, para que o desencontro na abordagem da variação lexical não promova preconceito linguístico, confusão de significado e desânimo no ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Nesse sentido, com a heterogeneidade da língua espanhola, esse mosaico de variação linguística, cabe aos professores apresentarem para o estudante que não existe variante melhor ou mais correta que a outra, possibilitando uma competência que lhes permitam desenvolverem-se em várias situações comunicativas.

Assim, a aprendizagem de língua estrangeira deverá oferecer acesso a pluralidade na prática discursiva, pois segundo as OCNEM

(BRASIL, 2006), o falante não deve renunciar sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo que isso implica e não considerar único ou melhor. Sendo a homogeneidade construção baseada em gesto de política linguística, uma ideologia que leva a exclusão.

Deve-se, então, pensar o ensino de espanhol, especificamente no Brasil a partir da ideia de Bugel (2000 *apud* BRASIL, 2006):

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricêntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua (BUGEL, 2000 *apud* BRASIL, 2006).

Isso quer dizer que o preconceito tornar-se visível no contexto educacional, gerando atitudes negativas com as variedades “não-padrão”, dando-lhes atributos depreciativos. Em relação ao ensino-aprendizagem do espanhol, o estudante que só conhece a norma padrão/culta terá dificuldade ao realizar uma comunicação ao se deparar com outras variantes. Consideramos, então, a relevância do tratamento do léxico a partir do livro didático que constitui uma realidade para trabalhar as variedades nas interações sociais, construindo no aprendiz a consciência de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. Pois, a falta de conhecimento das

variantes gera problemas ao estudante da língua alvo, no caso o espanhol, com os falsos cognatos.

A VARIAÇÃO LEXICAL E SUA IMPORTÂNCIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

A partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), entendemos a necessidade de por em prática o que está documentado em relação ao ensino do espanhol, vejamos o que diz o documento:

Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p. 134)

E, seguindo as orientações do Plano Nacional do livro didático (BRASIL, 2011), que nos fala sobre a importância de aprender língua estrangeira na escola de educação básica, e acrescenta sobre a formação e a inclusão do indivíduo, ressaltando


[...] que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais (BRASIL, 2011, p. 11).

Entendendo que a escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros didáticos e contribuir para a educação dos mesmos, tomamos como corpus de observação para tratar da presença da variação linguística “A coleção *Enlaces 1 – Español para jóvenes brasileños*” que tem como autoras Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valerd, direcionada aos estudantes de espanhol do ensino médio, como ela prepara os aprendizes para usar estilos apropriados em variadas situações comunicativas.

Apresentaremos atividades propostas pelo livro que são mecânicas e não tratam da realidade do aluno, não expondo a variedade do léxico e espaço à construção do conhecimento do sujeito crítico.

Unidad 6

5. Observa las ropas del escaparate y completa el diálogo.



- Me gustan aquellos vaqueros azules.
- Sí, son bonitos y creo que se pueden usar con la camiseta verde y con la camisa blanca.
- Tienes razón. Y si hace frío, también puedo usarlos con la cazadora naranja.
- ¡Perfecto! Y para mí... me gustan aquella falda morada y los calcetines del mismo color.
- Creo que el jersey rojo también es bonito y te va a quedar muy bien.
- Sí, me gusta. Y a papá, le podemos comprar aquella corbata azul.
- Muy bien.

Ilustração 1. Mostra de atividade proposta (Osman *et al*, 2010, p. 98).

Ao observar a atividade proposta, os exercícios de vocabulário se reduzem a focar o significado das palavras, sem procurar outros sentidos léxicos, não oportunizando ao estudante o conhecimento de que a mesma palavra pode ser dita de formas diferentes. Por Exemplo: *Vaquero* na Espanha e *Jean* em Argentina, ou *Jersey* na Espanha e *Suéter* no México.

A partir do exemplo dado, as considerações feitas especificamente para os livros didáticos, cremos que é o momento de nos debruçarmos sobre a importância do tratamento dado ao ensino da variação linguística de língua do espanhol, já que podem, de alguma forma, estar presentes nos livros didáticos.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que mesmo que haja a impossibilidade de compreender toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é necessário que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, a partir da sala de aula, o estudante passe a entender a heterogeneidade marcada por todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

Assim, entendemos que o mais indicado é que os materiais didáticos e os professores de espanhol proporcionem ao estudante uma visão mais abrangente em relação as variantes lexicais, contextualizando-as, sem apresentá-las como mera curiosidade, pois as línguas ultrapassam a fronteira de Espanha porque não há como deter ou fechar as fronteiras linguísticas.

Até o presente momento, concluímos que a abordagem que se confere ao ensino das variantes lexicais da língua espanhola deve ser um ponto crucial no planejamento docente e na elaboração de materiais destinados ao ensino desse idioma. Dessa forma, podemos entender que há a necessidade de conscientizar o aluno da heterogeneidade da língua, além da existência de uma norma padrão.

E nesse mesmo pensamento, Andi3n Herrero (2007) comenta que se pretendemos construir um corpus linguístico para o ensino do espanhol, é conveniente apresentar um modelo com expoentes flexíveis que permitam adaptar o espanhol compartilhado pela maioria dos falantes das variedades dessa língua. Buscando ensinar

um espanhol como língua plural, heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças.

Deste modo, percebe-se uma preocupação maior com as variações linguísticas e espera-se que professores e estudantes se envolvam com o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola e se sintam cada vez mais inseridos e identificados com a cultura latino-americana.

■ REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. **La variedad del profesor al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes**. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). 2007. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2013.

ABADIA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid, Editora Edelsa, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª edição – Campinas: Pontes Editores, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM**. Linguagens, códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2000.

_____. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei11161.htm. Acesso em 04 de set 2013.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALVIÑO, Juan Manuel Garcia. MONTERO, Hélder Julio Ferreira. **Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE**: El léxico. Coordinación editorial José Suarez-Inclán García la Peña. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaria General Técnica, 2011.

CERVERO, Maria Jesús. CASTRO, Francisca Pichardo. Aprender y enseñar vocabulario. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A. 2000.

ESTEVEZ, Manuela; FERNÁNDEZ, Yolanda. **El Componente Cultural en la Clase de E/LE**. TANDEM Escuela Internacional de Madrid. Edelsa Grupo Didascalía, S. A. Madrid, 2006.

HENGEMUHLE, Adelar. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. 2. ed.- Petropolis, RJ : Vozes, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid, Editorial, Arco Libros, 2010.

_____. **Qué español enseñar** – Madrid, Arcos Libros, 2000.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª edição – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces** - Español para jóvenes brasileños. Vol. 1, 2, 3. Madrid: SGEL, 2010.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Sala de Língua/ Currículo** – Leitura – Escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil: pasado, presente, futuro** / João Sedycias, organização; Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão... [et al.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SPENCER, Rosa A.P. de. **Evaluación del material didáctico**. Buenos Aires, Librería del colegio Buenos Aires, 1993.

VILHENA, K.B.F. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013.

A CRÍTICA DA CULTURA: O EUROPEÍSMO COMO ELEMENTO HEGEMÔNICO EM “RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL” DE RICARDO PIGLIA

Silvânia Francisca Dantas
Livia Raíssa Pires da Silva Gonçalves
João Batista de Morais Neto

■ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A crítica da cultura e o europeísmo como elemento hegemônico”, por meio da leitura do romance *Respiração artificial* (1980), de Ricardo Piglia, é o tema principal deste artigo. Para a concretização do mesmo tomamos como base os estudos de grandes teóricos que relatam o conceito de cultura como Laraia (2006) e Santos (2010). Para nos guiar a respeito do que vem a ser o europeísmo como elemento hegemônico, teremos como base os estudos sobre autores clássicos da moderna literatura argentina como Borges (1999), e para que tenhamos uma melhor compreensão das discussões acerca do Pós-modernismo e da cultura argentina.

Através deste artigo, com base na leitura de *Respiração Artificial* (2010) e em estudos teóricos, percebemos que um dos intuitos de Ricardo Piglia é discutir o papel do escritor e da literatura na sociedade, mostrar que eles são capazes de reformular conceitos históricos, dando ao leitor a possibilidade de escolher no que deseja acreditar. Assim, percebemos que em *Respiração Artificial* (2010) há várias citações, debates e questionamentos que enfatizam o livro como obra pós-moderna.

Assim, compreendemos que esta pesquisa servirá de base para que possamos aprofundar nossos estudos acerca da definição de cultura, cultura argentina e sobre o europeísmo hegemônico.

■ CARACTERIZAÇÃO DA OBRA

Respiração artificial foi publicada durante a ditadura militar da Argentina (1976 a 1983). A ação começa em 1976, ano em que os militares tomam o poder da Argentina, dando início a ditadura de sete anos que resultará em milhares de mortos e desaparecidos.

A obra gira em torno da troca de cartas entre Emilio Renzi (alter ego de Ricardo Piglia) e Marcelo Maggi, historiador, a quem não conhece pessoalmente, embora este tenha sido casado com sua tia. Maggi, auto exilado em Bogotá, trabalha num projeto biográfico que tem por objetivo recontar a trajetória de Enrique Ossorio, avô de sua ex-mulher e homem próximo do presidente Rosas (1793-1877), ditador que reprimiu com violência movimentos contrários à sua política centralizadora. Há dúvidas sobre o papel de Ossorio, se teria sido o homem de confiança de Rosas ou apenas mais um traidor.

É a partir de alguns documentos deixados por Enrique, relatando o que estava acontecendo no país, que Maggi deseja resgatar a história de um traidor e as origens do Estado Argentino. Durante a narração, Maggi não consegue encontrar-se com Renzi, mas deixa os documentos para serem entregues a ele por um amigo em comum.

Renzi é um escritor iniciante e decide fazer uma obra que fale da vida do tio a partir dos relatos da ex-esposa (tia de Renzi), por isso, ele escreve ao tio pedindo conselhos a respeito. Seduzido pelo propósito deste homem obstinado, que se casou apenas para obter os papéis guardados pelo sogro e depois abandonou a mulher, Renzi vai ao encontro de Maggi. Nessa trajetória, relatada na segunda parte do livro intitulada Descartes, o escritor conhece o polonês Tardewski, professor de filosofia numa escola pública de ensino médio de Concordia, cidade situada no interior da Argentina. Enquanto aguardam a chegada de Maggi, discorrem sobre música, filosofia, e, sobretudo, literatura. De Joyce a Kafka, passando por Gertrude Stein e Valéry, aprofundando-se em Macedónio e Borges,

até desconstruir Sarmiento, os dois personagens defendem seus pontos de vista com frases irretocáveis, das quais uma permanece antológica: “O poeta é a memória da língua” (PIGLIA, 1980, p. 117).

O romance, em muitos momentos, se assemelha a um ensaio que pondera sobre a literatura argentina; o europeísmo na literatura argentina; o texto fundador da literatura argentina (Facundo, de Sarmiento, cujo início é uma frase em francês que é, inclusive, uma citação falsa, equivocada); Borges e Arlt; a autonomia da literatura; o estilo; os escritores argentinos Lugones, Sarmiento, Hernández etc. Enfim, em alguns momentos é praticamente um romance argentino para deleite dos bem pensantes (acadêmicos) argentinos. Ao final do romance, após a explicação enfim da grande descoberta de Tardewski, confirma-se justamente o desaparecimento do Professor, uma vez que pelo menos na narrativa ele não aparece, senão como uma sombra, mas uma sombra marcante, especialmente para Renzi.

Na obra percebemos que todo segredo consiste em fingir que se mente quando se está falando a verdade. E, além disso, percebemos que literatura não é apenas criar e gerar um mundo novo cheio de fracassos, mas um mundo que aponta uma ou outra saída nem sempre para o mesmo lado.

No Romance de Piglia, a literatura é algo ilimitado, por existir certa manipulação de códigos, isto é, arte de jogar ou narrar, talvez arte de salvar a própria literatura, reorganizando o narrador, transformando-o na máquina de narrar.

Considerado um dos melhores romances da história da literatura argentina, *Respiração Artificial* recebeu o prêmio Boris Vian em 1981.

■ SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

De acordo com Santos (2006, p.27), “cultura é a palavra de origem latina e em seu significado original está ligado as atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar”. Em sua pesquisa

sobre cultura e democracia, Marilena Chauí (2008), complementa esse conceito dizendo:

Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios (CHAUI, 2008, p. 5).

A partir dessas definições percebemos que o conceito de cultura é muito amplo, isto é, envolve diversas questões que fazem parte da realidade das mais distintas pessoas em seus países, grupos, tribos, enfim, qualquer tipo de sociedade, questões como, por exemplo, o cultivo, o cuidado dos povos com suas terras, a prática de determinada religião, o mito sobre algum tipo de comida, a cura de determinada doença através da cura religiosa, etc., todas essas são formas que as pessoas podem ver o mundo, ou seja, os diferentes tipos de culturas. Com base nesse contexto, Laraia (2006) escreve sobre cultura da seguinte forma:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2006, p. 68).

Diante disso, já podemos observar seu caráter predominantemente dinâmico. Cada movimento externo ou interno interfere nesse processo, apesar disso, existem mecanismos de dominação que, muitas vezes, tendem a suprimir as culturas provenientes, é claro, dos países menos desenvolvidos, infelizmente tratadas como “inferiores”. A partir do momento que nos dedicamos a um estudo

mais aprofundado sobre o assunto, percebemos que não existe cultura superior a outra, cada uma possui seu valor significativo, e possui também o seu ponto de vista, sendo assim, se caracteriza uma lente através da qual o homem vê o mundo. Tomemos como exemplo a reflexão de Laraia (2006) sobre essa afirmação:

A floresta amazônica não passa para o antropólogo – desprovido de um razoável conhecimento de botânica – de um amontoado confuso de árvores e arbustos, de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: “encontro-lhe na esquina junto ao edifício X”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas (LARAIA, 2006, p. 67).

A propósito disso, é importante compreendermos que os modos de vida das sociedades e os comportamentos são frutos de uma herança cultural que vem sendo repercutida na atualidade, e transmitida conforme a vivência de cada indivíduo a que pertence. Nesse contexto, o autor ainda comenta:

A sensação de fome depende dos horários de alimentação que são estabelecidos diferentemente em cada cultura. ‘Meio – dia, quem não almoçou assobia’. Diz um ditado popular. E de fato, estamos condicionados a sentir fome no meio do dia, por maior que tenha sido nosso desjejum. A mesma sensação se repetirá no horário determinado para o jantar. Em muitas sociedades humanas, entretanto, estes horários

foram estabelecidos diferentemente e, em alguns casos, o indivíduo pode passar um grande número de horas sem se alimentar e sem sentir a sensação de fome (LARAIA, 2006, p. 77).

Com isso, podemos perceber que as culturas são totalmente distintas, o que pode ser estranho para uma determinada cultura, pode ser totalmente comum para outra, e é exatamente essas diferenças de hábitos e costumes que enriquecem o cenário cultural do mundo e que as tornam mais valorizadas por sua unicidade.

Após conhecermos um pouco sobre essas definições, conceitos no que diz respeito ao significado de cultura, vamos conhecer um pouco mais sobre o que Ricardo Piglia revela sobre a cultura argentina na obra *Respiração Artificial* e verificar que em alguns momentos vemos fortemente a presença da “imposição” cultural europeia frente à cultura argentina. Para Santos (2006),

Hoje em dia os centros de poder da sociedade se preocupam com a cultura, procuram defini-la, entende-la, controla-la, agir sobre seu desenvolvimento. (...) Assim, as preocupações com a cultura são institucionalizadas, fazem parte da própria organização social. Expressam seus conflitos e interesses e nelas os interesses dominantes da sociedade manifestam sua força (SANTOS, 2006 p.82).

Vemos assim tamanho grau de importância que tem a cultura para o homem, ela pode ser usada e até mesmo manipulada em função do poder, por isso tão válido se tornam os questionamentos e as reflexões. A partir desse estudo da cultura argentina na obra, buscamos trazer tais reflexões a respeito de nossa visão de cultura, e percebemos a relevância desse tipo de leitura na tentativa de questionar essa hegemonia que é imposta pelas sociedades dominadoras.

Um grande fator cultural que é determinante para se observar a hegemonia da cultura europeia na obra é a língua utilizada, e a instrumentalização dessa língua, a respeito desse fator Casanova (2002) afirma:

As línguas servem a causa da inimizade e, como singulares sons de intercambio de mercadorias intelectuais, dividem humanidade plurilíngue em campos de luta alfandegária, em uma série de mercados verbais, além dos limites de cada um dos quais uma língua pretende à hegemonia e, com isso as línguas, como tal, servem de desunião da humanidade e travam guerras invisíveis (CASANOVA, 2002, p. 35).

Nesse sentido, percebemos que existe uma variedade de línguas e todas elas com seu valor significativo, embora muitas ainda não consigam perceber isso, sendo esse um dos motivos para haver alguns desentendimentos entre os povos, por terem suas culturas diferentes.

■ EUROPEÍSMO HEGEMÔNICO

O enredo do romance de Piglia configura-se a partir de relatos datados de meados do século 19, época em que a Argentina foi, dentre os países latino-americanos, o que mais se desenvolveu e vivenciou um surto de progresso econômico jamais antes visto no cone sul latino-americano.

As exportações de carnes e grãos aumentaram significativamente para o Brasil e para toda a Europa, chegando a ser em 1920 responsáveis por metade da carne exportada para todo o mundo. Nesse período, fortes mudanças aconteceram nas cidades argentinas, que passaram a importar produtos ingleses, reurbanizaram suas ruas, e, além disso, passaram por um processo amplo de modernização. Esse ce-

nário resultou num fenômeno de imigração europeia rumo à Argentina.

Essas mudanças todas não ficaram só no externo, mas atingiram o modo de viver e de pensar dos argentinos. Todos esses fatores contribuíram então para uma cultura até hoje tão vinculada ao passado e à imagem europeia. A Argentina inspirava-se em tudo na Europa, arquiteturas, artes, literatura e, assim, como afirma Ribeiro, vivia-se essa *Belle Époque* portenha:

Esta poderosa síntese capitalista reflete-se, igualmente, na consolidação de uma elite voltada para a Europa e no esplendor de Buenos Aires, de uma *belle époque* portenha que, com sua arquitetura sofisticada, monumentos e metrô impõem-se definitivamente como a sinédoque da Argentina (RIBEIRO, 2001, p. 6).

Toda essa hegemonia é bastante citada e caracterizada na obra, especialmente na conversa entre o professor e Renzi, mais especificamente na que tecem sobre Groussac, que, segundo o professor, era o mais representativo dos intelectuais que ele chama de “transplantados”, por se tratar de um europeu que integrado à cultura Argentina pode exercer uma função particular que não podia, conforme ressalta o professor, ser estudado sem se levar em conta o caráter dominante do europeísmo, ou seja, ele afirma que só conseguira adquirir toda aquela autoridade a que todos se submetiam porque era europeu.

Podemos ver em alguns trechos da obra algumas dessas duras críticas a essa hegemonia europeia:

— “Aquele crítico implacável, a cuja autoridade todos se submetiam, era irrefutável porque era europeu” (PIGLIA, 2010, p. 110).

— “Um europeu legítimo divertia-se á custa daqueles nativos fantasiados” (PIGLIA, 2010, p. 110).

— “E ele, Groussac, por sua vez, não passava de um francesinho pretensioso que, graças a Deus, fora parar naquelas ribeiras do Plata porque sem dúvida na Europa não teria tido outro destino que não o de perder-se num laborioso anonimato, dissolvido em sua meritória mediocridade” (PIGLIA, 2010,, p. 110).

Groussac, fortemente criticado nesses trechos, foi também um escritor e crítico, porém, ele nasceu na França e, por isso, é colocado à prova seu verdadeiro talento já que ao que parecia, pelo simples fato de ser francês já teria reconhecimento garantido. Segundo Casanova (2002), existe realmente um valor literário ligado a determinadas línguas, ele afirma que:

Em virtude do prestígio dos textos escritos em certas línguas, existe no universo literário línguas consideradas mais literárias que outras e que pretensamente encarnam a própria literatura. A literatura está ligada à língua a ponto de identificar “a língua da literatura” (CASANOVA, 2002, p. 33, grifos do autor).

Nesse sentido, percebemos que o autor faz uma abordagem ao que denomina por “literariedade”, capital linguístico literário associado as línguas, portanto, certas línguas mais valorizadas dentro desse contexto literário acabam por legitimar mais essa hegemonia de uma determinada língua.

Na segunda parte de *Respiração artificial*, em Descartes, o foco se desloca especialmente para o legado de Jorge Luís Borges, representante do europeísmo, da elegância e da erudição, ao mesmo tempo crítico irônico, grande mestre de Piglia e precursor do pós-mo-

dermismo, Borges traz consigo esse caráter polêmico e, para alguns, contraditório, porém, ele mesmo explica em uma de suas obras, “El escritor argentino y la tradición” que a literatura Argentina, deslocada de um papel central, com a possibilidade de um uso irreverente e a partir do uso que se faz da tradição estrangeira acaba definindo sua própria identidade cultural. Dessa forma, a tradução mais que desestabilizar, alimenta novas relações com o mundo além de levar as considerações que vão além dos parâmetros do que é nacional e a conjugar novos fluxos de significados. No fragmento abaixo podemos observar exatamente a maneira irreverente com que trata Borges desse tipo de “desvios”:

A literatura argentina se funda a partir de uma citação em francês, falsa, equivocada, que abre Facundo, de Sarmiento. Borges, diz Renzi, deve ser lido como o escritor que tenta concluir a literatura argentina do século 19. É o guardião dessa tradição bilíngue: escreve textos que são cadeias de citações forjadas, apócrifas, falsas, desviadas; exibição exasperada e paródica de uma cultura de segunda-mão, invadida por toda ela por uma pedanteria patética: é disso que Borges ri, exaspera e leva ao limite (PIGLIA, 2010, p. 115).

Assim, conforme ressalta Piglia (2010), Borges acredita que a literatura Argentina consistiria em uma forma distinta de encarar a vasta cultura ocidental e suas diferentes tradições, forma irreverente, plagiária, desrespeitosa, não canônica, e até manipuladora, possibilitada pelo lugar margem, periférico no qual é produzido.

Na obra *Respiração Artificial* (2010) percebemos o europeísmo hegemônico, mesmo que proposital, como elemento frequente. O leitor identifica facilmente que Ricardo Piglia através de uma obra de ficção, que fique bem lembrado, nos leva

pelo menos a refletir o quanto podemos valorizar uma produção cultural de forma, no mínimo automática, dependendo de onde ela se apresente, onde a língua hegemônica vigente desta época tende a se sobrepor perante as outras, a respeito disso reflete Rocha (2013):

Ao destacar a tensão entre culturas hegemônicas e não hegemônicas, refiro-me à existência concreta de literaturas favorecidas por determinada circunstância histórica que beneficia esta ou aquela língua na difusão de obras. A “universalidade” deste ou daquele autor depende mais do idioma no qual escreve do que da qualidade intrínseca de sua obra. Assim, se nos séculos 18 e 19 o francês foi a língua franca da utópica República das Letras, nos séculos 20 e 21 o inglês assumiu o papel de coíne do universo letrado (e digital). Autores que escrevem em inglês, ou ainda em francês, têm uma probabilidade muito maior de ocupar o centro do cânone, já que escrevem no idioma de uma cultura que ocupa posição central nas relações de poder — aqui, como se percebe, a redundância se impõe (ROCHA, 2013).

Podemos refletir sobre o quanto muitas vezes valorizamos uma produção cultural devido a influência até mesmo de onde ela se apresente, ou até devido a língua hegemônica vigente da época tender a se sobrepor diante das diversas culturas existentes na sociedade. É preciso levar em conta a maneira como a divisão cultural tende a ser ocultada e, por esse motivo, reforçada com o surgimento da cultura de massa ou da indústria cultural. Assim, Lessa (2013) afirma:

Hoje, no Brasil e no mundo, ainda vigora a hegemonia da língua inglesa na produção e divulgação do conhecimento e na distribuição de

produtos culturais. Tanto na televisão aberta quanto na televisão por assinatura e no cinema predomina a produção audiovisual norte-americana. Essa produção carrega cosmovisões, modos de ser e estar no mundo que incidem na vida das pessoas e influenciam a formação de crianças e jovens. A circulação de produtos culturais obedece a uma política de distribuição de audiovisual com base em acordos internacionais entre o Brasil e Estados Unidos (LESSA, 2013, p. 19).

Daí, podemos observar o quanto uma obra literária pode nos fazer refletir sobre o quanto, muitas vezes, valorizamos uma produção cultural somente pela influência de onde ela vem, e até mesmo porque utiliza a língua hegemônica vigente da época, podemos avaliar inclusive o quanto muitas culturas se encontram ameaçadas com o advento da cultura de massa ou da indústria cultural. A literatura nos adverte até sobre outras obras, especialmente em se tratando de uma obra pós-moderna como a de Piglia, propostas interessantes para desenvolver em nós um posicionamento reflexivo crítico da sociedade em que vivemos, entre as relações de poder que envolvem até mesmo a arte e a cultura de um povo.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que vários fatores contribuem no processo de aceitação e estabelecimento de uma cultura e que as sociedades “dominantes” ao longo tempo normalmente deixam, inclusive na cultura, sua demonstração de poder.

Diante disso, as nossas leituras nos levaram a compreensão de que as lutas pela universalização dos benefícios da cultura são ao mesmo tempo luta contra as relações dominantes entre as sociedades contemporâneas.

A discussão que está inserida na narrativa de Piglia leva-nos a concluir que pode-se questionar e relativizar uma visão de cultura hegemônica. Além disso, aprendemos em *Respiração Artificial* que a literatura não é apenas criar e gerar um mundo novo cheio de fracassos, mas um mundo que aponta uma ou outra saída nem sempre para o mesmo lado, e que é algo ilimitado, por existir certa manipulação de códigos, isto é, arte de jogar ou narrar, talvez arte de salvar a própria literatura, reorganizando o narrador, transformando-o na máquina de narrar. Descobrimos também que através de uma obra literária podemos descobrir muito acerca da realidade, acreditamos, portanto, que essa experiência pode ser muito válida, inclusive se levada ao âmbito educacional na formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Ler “*Respiração Artificial*” de Ricardo Piglia é estar com a mente aberta para a chegada de muitas discussões como, por exemplo, as que foram abordadas na produção deste artigo. Buscamos os conceitos que nos aclarassem melhor nossos conhecimentos críticos acerca da cultura, além disso, nos aprofundamos mais nas origens dessa atmosfera cultural europeísta apresentada no livro “*Respiração Artificial*”.

■ REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Odenildo de França. **A máquina e a palavra poética e narração em *La ciudad ausente* de Ricardo Piglia**. Dissertação de Mestrado. 2010.

BORGES, Jorge Luis. Quando a ficção vive na ficção. In: **Obras completas IV**. São Paulo: Globo, 1999.

CASANOVA, Pascale. **A republica mundial das letras**. Princípios de uma história mundial da literatura. São Paulo: Estação

Liberdade,2002.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*/ Roque de Barros Laraia. – 20ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PIGLIA, Ricardo. *Respiração*/Ricardo Piglia; tradução Heloísa Jahn. _São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, Gustavo. *Tropicalismo e europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina*, disponível em: http://www.academia.edu/4737909/Tropicalismo_e_Europeismo. acesso em: 14/03/2014. Ano de publicação: 2001.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Fracasso e descoberta*. Disponível em: <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/literatura-do-suburbio-do-mundo/>. Acesso em: 14/03/2014. Ano da publicação: 2013.

SANTOS, José Luíz dos, 1949- *O que é cultura*/ José Luíz dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HISPANOAMÉRICA Y LA LENGUA ESPAÑOLA: APRENDIENDO CULTURA Y COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUALES

Erivaneide Pereira da Silva
Nathalia Oliveira de Barros Carvalho
Ruteneyd Lellys Alves Inácio
Raquel de Araújo Serrão

CONSIDERACIONES INICIALES

Este artículo ha surgido debido a una propuesta de trabajo de la asignatura de Cultura Hispanoamericana de la Licenciatura en Español del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), en el séptimo periodo (segundo semestre de 2012), con el fin de traer a las clases de español el abordaje de contenidos culturales, cuyos temas son muy pertinentes a la enseñanza de la lengua y amplios a las posibilidades de su elaboración y desarrollo en la forma de una secuencia didáctica.

La secuencia didáctica que se presenta es un conjunto sistemático de actividades de aprendizaje y evaluación que se ha planteado para enseñar, paso a paso, el contenido histórico cultural de la llegada de la lengua española a América y su contacto con las lenguas indígenas, asociado al estudio de la importancia de las conjunciones para la cohesión y la coherencia textuales.

El procedimiento encadenado de las etapas permite trabajar la comprensión lectora de los alumnos a través del uso de textos sobre la llegada del español a América, para que comprendan los orígenes de la lengua española por medio de un abordaje histórico y cultural, percibir la relación entre el uso de las conjunciones y la cohesión/coherencia textuales, entender la relevancia de estos conectivos y sus relaciones con la organización de las ideas y del

sentido, identificándolos en el texto trabajado en las clases y para que puedan escribir y comprender distintos tipos de textos.

Esta secuencia didáctica está organizada en seis clases de 50 minutos cada una, siendo cuatro clases utilizadas para trabajar los contenidos propiamente dichos y dar orientaciones del trabajo final de la secuencia, y las otras dos clases reservadas para las presentaciones de los alumnos.

La fecha pensada para su aplicación es el segundo bimestre, considerando la necesidad de identificar y trabajar los conocimientos previos de la lengua española para el desarrollo de la actividad propuesta, que ha sido elaborada para un grupo de 30 alumnos del 3º año de la enseñanza media. Así, para lograr un aprendizaje significativo y permitir la interacción del conocimiento se hace necesario trabajar también los conocimientos previos del español de los estudiantes que estarán en contacto con textos que tienen como uno de los objetivos atraer su interés y con situaciones creadas para despertarles comentarios y opiniones, a fin de tener un mejor desarrollo de la conciencia reflexiva.

Este instrumento de presentación de la referida secuencia didáctica está organizado del siguiente modo: siguiendo esta breve introducción, hay la fundamentación teórica necesaria para el desarrollo de esta secuencia, los procedimientos metodológicos con la descripción de las actividades propuestas para cada clase y las consideraciones finales retomando la experiencia de la construcción de las clases y las expectativas de resultados con su aplicación.

■ FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para el desarrollo de las clases de la presente secuencia didáctica, han sido utilizadas varias referencias que dan soporte no solo en lo referente a la organización de la secuencia, sino también en los materiales que serán presentados a los alumnos a lo largo de las

clases. Como base para la elaboración y organización de las clases, han sido tomadas las ideas de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), que presentan una definición de qué es una secuencia didáctica, además de discutir su estructura y como puede contribuir para el trabajo con géneros textuales. Ya para el contenido histórico-cultural de las clases han sido utilizados como base los conceptos traídos por León-Portilla (2009) para introducir el estudio sobre la llegada de la lengua española a América y su contacto con las lenguas indígenas. Entre las referencias complementarias para este mismo punto, fueron consideradas las ideas presentadas por Luengo (2007) sobre la historia del español en el continente americano y las informaciones aportadas por el sitio del Ministerio de Educación de España. Además de estos, se tienen Antunes (2005) y Fanjul (2005) que han aportado las discusiones referentes a cohesión, coherencia y uso de las conjunciones para la construcción adecuada y la comprensión de textos. En los próximos párrafos serán aclarados algunos de estos conceptos para una mejor comprensión de la secuencia didáctica aquí descrita.

Inicialmente, se hace necesario aclarar qué es una secuencia didáctica para a partir de eso comprender su elección para el trabajo con la lengua española en la enseñanza media. Según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 82), “una secuencia didáctica es un conjunto de actividades escolares organizadas, de modo sistemático, en torno a un género textual oral o escrito”¹⁹. Los autores discuten una propuesta que permita el desarrollo de competencias partiendo de un género textual específico, sea oral o escrito, y que permita que los alumnos practiquen y produzcan este género de modo a superar sus dificultades. Dolz, Noverraz y Schneuwly defienden

19 Traducción de los autores. Texto original: “Uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

que es necesario que se tenga una producción final que retomará todo el trabajo, desde la presentación inicial de la propuesta y del género, los contenidos estudiados en las clases, hasta la actividad que será el cierre de la secuencia didáctica.

Con base en esta definición, se han hecho algunas adaptaciones para la elaboración de la presente secuencia didáctica de modo que pudiera atender a las necesidades de los alumnos. Así, pensando en el esquema propuesto por los autores citados anteriormente, han sido definidos los contenidos a ser trabajados, el número de clases necesarias, las actividades para aplicación durante el proceso y la producción final. Es interesante apuntar que aunque no haya sido delimitado un género como proponen Dolz, Noverraz y Schneuwly para ser explotado a lo largo de toda la secuencia, varios géneros orales y escritos son utilizados en las clases y el propio contenido gramatical propuesto es de gran relevancia para la producción de cualquier tipología textual.

Además, el trabajo con secuencias didácticas se ha mostrado una perspectiva viable para enseñar lengua española utilizando contenidos socio-histórico-culturales, considerando que lengua no está restringida a reglas gramaticales, en realidad tiene una historia, forma parte del cotidiano de las personas que la utilizan, refleja y es reflejo de la cultura de un pueblo.

Es partiendo de esta percepción que han sido consideradas referencias que reconocen la importancia del trabajo de temas relacionados a la cultura en las clases de lengua. Bürmann (2008) por ejemplo, apunta que el estudiante de lengua extranjera debe comprender la realidad cotidiana que lo rodea, pues de este modo será capaz de interactuar de modo eficaz y comunicarse efectivamente. En otras palabras, no es suficiente tener el conocimiento puramente gramatical de la lengua sin tener noción del contexto social en el cual es utilizada, sobre todo en situaciones de inmersión.

Como apunta Serrani (2005), la lengua es siempre producida en determinado territorio o espacio, utilizada por distintos grupos (varias etnias, diferentes culturas, variadas clases sociales) y en diferentes contextos. Por esa razón, la autora afirma la idea de que “el conocimiento lingüístico no es el único objetivo de la enseñanza de lengua” (SERRANI, 2005, p. 29). Estudiar la lengua considerando ese contexto puede incluso servir de motivación para que el alumno se profundice en el conocimiento de la lengua, según la misma autora. De este modo, fueron seleccionados textos que pudieran dar soporte a este trabajo y para esta secuencia más específicamente fue elegido el tema de la llegada del español a América y su contacto con las lenguas indígenas autóctonas, referencias que serán apuntadas a partir de este momento.

De acuerdo con León-Portilla (2009), la llegada de los españoles a América se configuró un encuentro entre dos mundos muy distintos y que necesitaban comunicarse, ya que aquí existían pueblos indígenas que se expresaban en un sinnúmero de idiomas. Hay que pensar que hubo muchas confrontaciones en este proceso de contacto, pero también muchos cambios culturales y lingüísticos. La convivencia entre las personas que llegaban, las que se establecieron en América y las que aquí vivían antes de los europeos, todas necesitaban hablar y hacerse comprender.

Así, es relevante apuntar que complementando con Luengo (2007) y los datos del Ministerio de Educación de España, se dio en el llamado Nuevo Mundo un proceso en el cual estuvieron presentes no solo los idiomas autóctonos y una lengua española uniforme, puesto que los emigrados que participaron de la colonización venían de distintas partes de España, con diferentes costumbres y formas de hablar. El alumno debe comprender que todas esas características y todo el cambio han sido procesuales e identificar como eso se refleja en la lengua que se habla hoy en toda Hispanoamérica.

Partiendo de los textos utilizados para el estudio de este contenido histórico-cultural, serán vistas también en las clases la relevancia de las conjunciones para la cohesión y la coherencia textuales, discutiendo sus conceptos y verificando la importancia de estos conocimientos para la comprensión de los textos estudiados y la elaboración de sentido, además de la relevancia la construcción de nuevos materiales y distinto géneros textuales.

Para eso, ha sido tomado el concepto de coherencia de Antunes (2005), para quien esta es una propiedad que relacionada con las posibilidades del texto funcionar como un elemento comunicativo, o sea, se establece como un medio de interacción verbal. Dicho de otro modo, un texto es considerado coherente cuando cumple la función comunicativa, cuando consigue transmitir el mensaje que se propone al receptor. En este proceso es relevante la cohesión, que según la misma autora, es la propiedad por medio de la cual son creadas y señaladas distintas formas de ligación, que hacen con que el texto tenga unidad de sentido o unidad temática, permitiendo la asimilación de la idea que quiere expresar.

Con el objetivo de establecer un estudio más profundizado del contenido, ha sido delimitado el trabajo con el mecanismo de la conexión a través del uso de las conjunciones para esa discusión sobre cohesión y coherencia textuales. Atendiendo a ese propósito, ha sido utilizado el concepto de conjunciones de Antunes (2005), en el que las conjunciones son palabras que unen términos de una misma oración, una oraciones o hasta relaciona periodos, párrafos o bloques más amplios de un texto. De modo complementario, se ha recurrido a Fanjul (2005), para la clasificación de las relaciones de sentido creadas entre las partes del texto en diferentes niveles, como por ejemplo, la adición, la disyunción, el contraste, la concesión y la finalidad.

Con base en estos fundamentos, esperamos con nuestras actividades, atender no solamente al objetivo de que los alumnos aprendan un poco más sobre el desarrollo de la lengua española en Hispanoamérica, sino también que sean capaces de comprender la importancia del uso correcto de los mecanismos de cohesión y coherencia para que puedan identificarlos además de utilizarlos correctamente.

■ **PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

En el primer momento, ha sido realizada la selección de contenidos histórico-culturales que pudieran componer las clases de español como lengua extranjera, entre las muchas posibilidades existentes. A partir de esto, se ha empezado la definición de los objetivos al trabajar con estos temas, considerando no solamente su relevancia como conocimiento cultural, sino también su uso para el desarrollo de actividades con contenidos lingüísticos.

Así, tras realizar las debidas investigaciones y la definición de los objetivos, se tiene que la presente secuencia está compuesta por seis clases y ha sido elegido el trabajo con el tema de la llegada del español a América y la relevancia del uso de las conjunciones para cohesión y la coherencia textuales. A continuación se presenta la descripción detallada de la propuesta, con las informaciones sobre las clases, los planes de trabajo y los materiales preparados o seleccionados, como diapositivas, textos y actividades.

■ **CLASE 1**

La primera clase, cuyo plan de trabajo se presenta luego a continuación, tiene su momento inicial con la presentación y discusión del fragmento de un texto de León-Portilla, colectando las impresiones de los alumnos, considerando qué es lo que ellos han comprendido, sus opiniones, sin decir directamente cual es el tema específico de

la clase, a ver si ellos consiguen nombrar algún tema a partir de la interpretación del fragmento.

PLAN DE CLASE

CLASE 1

TEMA

La llegada del castellano a América: el contacto entre lenguas.

OBJETIVOS

- *GENERAL: Comprender la llegada del castellano a América y el contacto con las lenguas que ya existían en el llamado Nuevo Mundo.*
- *ESPECÍFICOS: Entender el proceso de llegada del castellano a América; percibir como ha sido el contacto con las lenguas que existían en América e identificar algunas consecuencias de este encuentro; establecer conexiones entre las ideas un fragmento de texto y el contenido trabajado.*

CONTENIDOS

- *El español en América;*
- *El contacto del español con las lenguas amerindias y sus consecuencias.*

METODOLOGÍA

La clase empezará con la presentación de un fragmento de texto de León-Portilla, que será entregado a grupos de 5 alumnos cada para que ellos lo lean e intenten comprender de qué trata. Para esa tarea, tendrán cinco minutos, al final de los cuales las profesoras empezarán la discusión de las impresiones que ellos tuvieron. Siguiendo la clase, tendremos una exposición dialoga-

da. En esta exposición, el grupo será provocado con preguntas sobre el contenido para promover la participación más efectiva de todos y estimular el pensamiento crítico.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y AUDIOVISUALES

Serán utilizados un fragmento de texto (presentado abajo), además de diapositivas y proyector multimedia.

Fragmento de texto

“Cuando con el viaje de Cristóbal Colón se inició el proceso del Encuentro de Dos Mundos se desarrollaron, además de múltiples confrontaciones, muchas formas de intercambio cultural. Entre ellas, las de carácter lingüístico tuvieron trascendental importancia. Quienes llegaban al Nuevo Mundo y quienes descendían de gente establecida en él hacía milenios requerían necesariamente comunicarse. Los que moraban en las islas del Caribe o en distintos lugares de la inmensa Tierra Firme en grupos y naciones diferentes se expresaban en un sinnúmero de idiomas. Algunos eran hablados y comprendidos por numerosos pueblos a lo largo de grandes extensiones; otros, en cambio, se escuchaban tan sólo en ámbitos reducidos.” (LEÓN-PORTILLA; LEÓN-PORTILLA, 2009, p.11)²⁰

Preguntas para que sean hechas a lo largo del uso de las diapositivas.

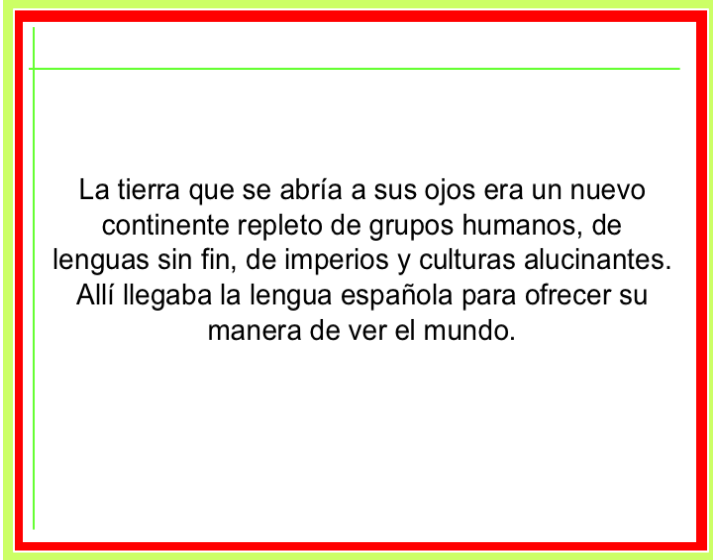
1. ¿Cómo se realizaba la comunicación en los primeros años de la ruta del español en América?
2. ¿Cuándo y cómo se extendió la lengua española en América?
3. ¿Qué opinas sobre la desaparición de las lenguas indígenas?

4. *¿Dónde se realizó el primer contacto permanente de la lengua española?*

EVALUACIÓN

La evaluación se dará por medio de la participación de los alumnos en el momento inicial de la clase y a lo largo de la exposición don las diapositivas, o sea, verificaremos los conocimientos adquiridos por medio de la expresión oral del grupo.

Después de esta actividad introductoria, se propone la presentación del contenido sobre la llegada de la lengua española al continente americano y su contacto con las lenguas autóctonas a través del uso de diapositivas (presentadas abajo), no olvidando de siempre hacer referencia al texto inicial, estableciendo de este modo la conexión de ideas y potencializando la comprensión de los alumnos.



La tierra que se abría a sus ojos era un nuevo continente repleto de grupos humanos, de lenguas sin fin, de imperios y culturas alucinantes. Allí llegaba la lengua española para ofrecer su manera de ver el mundo.

Imagem 5. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA RUTA DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

1. Los primeros años

➤ Los primeros años fueron marcados por el descubrimiento geográfico y la conquista, con encuentros superficiales con la población indígena. La comunicación se realizaba por medio de gestos o a través de intérpretes nativos o españoles, con conocimientos idiomáticos adquiridos superficialmente.

Imagem 6. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA RUTA DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

2. Extensión de la lengua

➤ A partir de 1560, la lengua española comienza a extenderse entre las tribus de indígenas que, en muchos casos, rechazaban o combinaban con la propia, por las ventajas de comunicación más amplia que ofrecía.

➤ Los centros de educación y el mestizaje tuvieron un papel muy importante en la implantación del español.

Imagem 7. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA RUTA DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

3. Desaparición de lenguas indígenas

- Este contexto trajo consigo la desaparición de muchas lenguas y dialectos de pequeños grupos.
- Muchas, como el náhuatl, el quechua y otras que hoy son lenguas oficiales, lograron sobrevivir gracias a su riqueza.

Imagem 8. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

1. Los comienzos de una lengua

- No es fácil establecer las formas en que el español llegó a establecerse como lengua de América.
- El grupo humano que llegó a América era variopinto, aunque se ha demostrado que la mayoría eran andaluces.
- Gran analfabetismo y el escaso contacto con la lengua y literatura escrita. Pero no se puede decir lo mismo de la literatura oral.

Imagem 9. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

1. Los comienzos de una lengua

- La lengua que llega a América no es un español medieval, sino evolucionado y lleno de seseo, ceceo, el hablar suave y dulce del andaluz.
- El primer contacto permanente de la lengua española se realizó en Las Antillas, asentamiento donde el español de América empieza a formarse.
- La lengua española va extendiéndose, con dificultades, hasta la fundación de las Academias de la Lengua en el siglo XIX, en países ya independientes.

Imagem 10. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

2. Características lingüísticas

Léxicas

- El léxico constituye el aspecto más característico de las variedades dialectales del español de América y marca la diferencia respecto al español peninsular.
- Son muchas las palabras indígenas recogidas en los diccionarios a lo largo de los siglos.
- El léxico hispanoamericano presenta tres componentes: el patrimonial, el indígena y el africano.

Imagem 11. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

2. Características lingüísticas

Léxicas

➤ El patrimonial:

✓ Es la base principal, procedente de la lengua llevada por los españoles y de la adaptación a las nuevas realidades de cada país americano.

✓ Las palabras patrimoniales adquieren otros significados por la necesidad de nombrar plantas, animales o acontecimientos nuevos y así sustituir al nombre indígena.

Imagen 12. La Llegada Del Español a América. Fuente: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

2. Características lingüísticas

Léxicas

➤ El patrimonial:

✓ Muchas de estas adaptaciones duraron un tiempo, siendo sustituidas por el nombre propio, otras permanecieron. Ej.: *león* -> *puma* (quechua).

✓ Creación de verbos por medio de prefijos: *acariciar*, 'acariciar', *descuera* 'desollar'.

✓ Adjetivos en -oso: *molestoso*.

Imagen 13. La Llegada Del Español a América. Fuente: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

2. Características lingüísticas

Léxicas

➤ El indígena

✓ Cientos de lenguas y dialectos desaparecieron a la llegada de los españoles.

✓ La lengua española incorporó gran número de indigenismos en la zona de las Antillas, que pasaron después al continente americano.

✓ La mayor parte no tienen alfabeto escrito, aunque las grandes lenguas sí han sido estudiadas.

Imagem 14. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

2. Características lingüísticas

Léxicas

➤ El africano:

✓ La llegada de esclavos africanos a diversos países de Hispanoamérica, sobre todo a las Antillas.

✓ Los afronegrismos tuvieron una mayor presencia en siglos anteriores.

✓ Términos: mangó o mango, chango, chiringa.

Imagem 15. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA INFLUENCIA INDÍGENA

- La conquista, en 1492, hasta finales del siglo XVIII -> la evolución, selección y consolidación de las tendencias fonológicas, morfológicas y léxicas -> el contacto con las lenguas indígenas -> los propios referentes lingüísticos y sociales.
- La necesidad de comunicarse con los pobladores de América hizo que, como parte de la misión evangelizadora y castellanizadora que el gobierno español que los misioneros aprendieran las lenguas indígenas.

Imagem 16. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA INFLUENCIA INDÍGENA

- III Concilio de Lima (1583) - los indios deberían aprender el catecismo y las oraciones en su idioma y no en latín ni en castellano.
- Influencia de los pobladores indígenas: *barbacoa, cacique, caimán, caoba, hamaca, huracán, maíz, maní, piragua, sabana, tabaco* (voces antillanas arahuco-taínas).
- Nuevo vocabulario se fue incorporando al español en América conforme avanzaba la ocupación.

Imagem 17. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

LA INFLUENCIA INDÍGENA

- De todas las lenguas indígenas, las que han tenido mayor influencia y penetración en el castellano son el guaraní, el nahúa, el maya, el quechua y el aimara.
- Para que las variedades indígenas penetraran en el español tuvo que darse un cambio sociolingüístico y demográfico que permitiera el verdadero intercambio entre hablantes y los prestigiara socialmente.

Imagem 18. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONSIDERACIONES

La tierra que se abría a sus ojos era un nuevo continente repleto de grupos humanos, de lenguas sin fin, de imperios y culturas alucinantes. Allí llegaba la lengua española para ofrecer su manera de ver el mundo.

(Ministerio de Educación de España)

Imagem 19. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

REFERENCIAS

EL ESPAÑOL DE AMÉRICA. Disponible en: http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso4/t2/teoria_2.htm. Acceso en: 17 de febrero de 2012.

FRAGO GRACIA, Juan Antonio; FIGUEROA, Mariano Franco. **El español de América.** Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2003.

LEÓN-PORTILLA, Ascensión H. de; Miguel León-Portilla. **Las primeras gramáticas del Nuevo Mundo.** México: FCE, 2009.

LIPSKI, John M. **El español de América.** 5 ed. Madrid: Cátedra, 2007.

LLORCA, Carmen Marimón. **El español en América: de la conquista a la Época Colonial.** Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html. Acceso en: 17 de febrero de 2012.

Imagem 20. La Llegada Del Español a América. Fonte: Elaborado pelas autoras

Con esta propuesta de trabajo, el desarrollo de clases expositivas dialogadas es de gran importancia, pues de este modo los estudiantes serán estimulados a hacer preguntas, expresar opiniones, o sea, participar de modo activo en la clase, trabajando su capacidad de reflexión acerca del tema que se estudia, además de practicar su destreza oral.

CLASE 2

En la segunda clase – detallada en el plan que se sigue – ha parecido interesante la idea de dejar reservado el periodo inicial para la conclusión de las diapositivas de la clase anterior, considerando que el tiempo disponible para eso después de la discusión inicial tal vez no sea suficiente, dada la propuesta de trabajo profundizado del tema y la participación activa de los alumnos.

PLAN DE CLASE

CLASE 2

TEMA

La llegada del español a América: el contacto entre lenguas (continuación)

OBJETIVOS

- *GENERAL: Continuar el estudio sobre la llegada del castellano a América y el contacto con las lenguas que ya existían en el llamado Nuevo Mundo e introducir el estudio de la coherencia y la cohesión textuales.*
- *ESPECÍFICOS: Seguir con el estudio sobre el proceso de llegada del castellano a América; realizar el trabajo de interpretación crítica de textos sobre el contenido; introducir a través de estos textos, nociones generales sobre cohesión y coherencia textuales.*

CONTENIDOS

- *El contacto del español con las lenguas amerindias y sus consecuencias;*
- *Ideas generales sobre coherencia y cohesión textuales.*

METODOLOGÍA

La clase empezará con la conclusión del trabajo con las diapositivas de la clase anterior, siguiendo del mismo modo con los cuestionamientos para los alumnos. Después, la clase tiene continuidad con la entrega de un texto con los párrafos desahreglados para que los alumnos los pongan en orden. A partir de esa actividad, plantearemos cuestiones sobre la lógica de las ideas en el texto, sobre la coherencia de ellas, sobre la co-

hesión del texto y sobre como el grupo percibe estos elementos. Enfatizamos que uno de los párrafos de este texto es el fragmento traído para discusión en la primera clase.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y AUDIOVISUALES

Serán utilizadas diapositivas y proyector multimedia, además de un texto impreso con sus párrafos en un orden distinto de lo real (abajo presentamos el texto original y el texto con los cambios para el desarrollo de la actividad).

Texto original

Cuando con el viaje de Cristóbal Colón se inició el proceso del Encuentro de Dos Mundos se desarrollaron, además de múltiples confrontaciones, muchas formas de intercambio cultural. Entre ellas, las de carácter lingüístico tuvieron trascendental importancia. Quienes llegaban al Nuevo Mundo y quienes descendían de gente establecida en él hacía milenios requerían necesariamente comunicarse. Los que moraban en las islas del Caribe o en distintos lugares de la inmensa Tierra Firme en grupos y naciones diferentes se expresaban en un sinfín de idiomas. Algunos eran hablados y comprendidos por numerosos pueblos a lo largo de grandes extensiones; otros, en cambio, se escuchaban tan sólo en ámbitos reducidos.

Después de los españoles llegó al Nuevo Mundo gente portadora de distintas lenguas y culturas: portugueses, ingleses, franceses, italianos, holandeses y, por supuesto, africanos en condición de esclavos. Aunque en el continente americano han desaparecido muchos idiomas nativos, perduran hasta hoy no pocos que, al lado de los de origen europeo y de otras regiones del mundo, hacen de él un gran ámbito plurilingüístico y multicultural.

En busca de comprensión de las lenguas vernáculas de muchos de los pueblos del Nuevo Mundo, desde los años que siguieron al primer viaje de Colón hubo quienes emprendieron su estudio. Como nunca antes en la historia universal, se acometió una extraordinaria empresa lingüística dirigida a captar y escribir las características fonológicas, léxicas y estructurales de muchos idiomas nativos. En tal empresa participaron conjuntamente los hablantes de ellos y buen número de frailes, misioneros, franciscanos, dominicos, agustinos y de la Compañía de Jesús. Resultado de sus esfuerzos fue la elaboración de numerosas “artes” o gramáticas, así como de vocabularios o diccionarios de dichas lenguas.

La tarea, llevada a cabo especialmente a lo largo de los siglos XVI y XVII, hubo de superar grandes dificultades. Aunque en el contexto cultural de España se contaba con las recientes aportaciones de Elio Antonio de Nebrija (1444-1552), quien en 1492 había dotado al castellano de una gramática, la primera de entre las que llegaron a elaborarse de las modernas lenguas europeas, en realidad no existía un saber lingüístico plenamente formalizado que sirviera de base en el trabajo que se echaban a costas aquellos misioneros.

[...]

LEÓN-PORTILLA, Ascensión H. de; LEÓN-PORTILLA, Miguel. Las primeras gramáticas del Nuevo Mundo. México: FCE, 2009, p. 11-12.

Texto adaptado

En busca de comprensión de las lenguas vernáculas de muchos de los pueblos del Nuevo Mundo, desde los años que siguieron al primer viaje de Colón hubo quienes emprendieron su estudio.

Como nunca antes en la historia universal, se acometió una extraordinaria empresa lingüística dirigida a captar y escribir las características fonológicas, léxicas y estructurales de muchos idiomas nativos. En tal empresa participaron conjuntamente los hablantes de ellos y buen número de frailes, misioneros, franciscanos, dominicos, agustinos y de la Compañía de Jesús. Resultado de sus esfuerzos fue la elaboración de numerosas “artes” o gramáticas, así como de vocabularios o diccionarios de dichas lenguas.

Después de los españoles llegó al Nuevo Mundo gente portadora de distintas lenguas y culturas: portugueses, ingleses, franceses, italianos, holandeses y, por supuesto, africanos en condición de esclavos. Aunque en el continente americano han desaparecido muchos idiomas nativos, perduran hasta hoy no pocos que, al lado de los de origen europeo y de otras regiones del mundo, hacen de él un gran ámbito plurilingüístico y multicultural.

La tarea, llevada a cabo especialmente a lo largo de los siglos XVI y XVII, hubo de superar grandes dificultades. Aunque en el contexto cultural de España se contaba con las recientes aportaciones de Elio Antonio de Nebrija (1444-1552), quien en 1492 había dotado al castellano de una gramática, la primera de entre las que llegaron a elaborarse de las modernas lenguas europeas, en realidad no existía un saber lingüístico plenamente formalizado que sirviera de base en el trabajo que se echaban a costas aquellos misioneros.

Cuando con el viaje de Cristóbal Colón se inició el proceso del Encuentro de Dos Mundos se desarrollaron, además de múltiples confrontaciones, muchas formas de intercambio cultural. Entre ellas, las de carácter lingüístico tuvieron trascendental importancia. Quienes llegaban al Nuevo Mundo y

quienes descendían de gente establecida en él hacía milenios requerían necesariamente comunicarse. Los que moraban en las islas del Caribe o en distintos lugares de la inmensa Tierra Firme en grupos y naciones diferentes se expresaban en un sinfín de idiomas. Algunos eran hablados y comprendidos por numerosos pueblos a lo largo de grandes extensiones; otros, en cambio, se escuchaban tan sólo en ámbitos reducidos.

EVALUACIÓN

La evaluación se dará por medio de la participación de los alumnos en el momento inicial de la clase a lo largo de la conclusión de las diapositivas y con el desarrollo de la actividad propuesta, pues el ejercicio necesitará que los estudiantes practiquen su comprensión lectora y su destreza oral.

Concluida esta etapa, la clase seguirá con el trabajo de un texto que retoma el contenido – texto presentado en el plan de clase – y servirá de presentación de un nuevo asunto. La actividad consistirá en que los alumnos reciban el texto con los párrafos desordenados y tras leerlo, intenten arreglarlo de modo a dejarlo con una secuencia lógica. Este ejercicio ayuda en el desarrollo de la comprensión lectora y permite también que los estudiantes observen qué mecanismos son utilizados por el autor del texto para que este tenga sentido, continuidad, qué huellas permiten que se note cuál es la secuencia real del texto, aunque el alumno no lo conozca. A partir del resultado de este ejercicio y de los posibles cuestionamientos del grupo, serán introducidas de modo general las nociones de cohesión y coherencia textuales.

Para finalizar la clase, el grupo será recordado de la construcción del glosario individual²¹ - dando secuencia a una propuesta que puede ser hecha en el primer bimestre - ya que los textos traídos para el desarrollo de esta secuencia didáctica pueden aportar nuevos vocablos. Además de esto, es interesante dar la noción de continuidad del trabajo a lo largo del año y no solamente en el período de concretización de la secuencia didáctica.

■ CLASE 3 Y 4

En este tercer encuentro – en este apartado, el plan presenta la descripción de las clases 3 y 4 de la secuencia didáctica – las actividades empezarán con una clase expositiva dialogada con el uso de diapositivas (presentadas después del plan de clase) sobre el contenido de la importancia de las conjunciones para la cohesión y coherencia textuales, utilizando entre los ejemplos, fragmentos del texto trabajado en la clase anterior, estableciendo conexiones con las actividades propuestas en los primeros encuentros.

PLAN DE CLASE

CLASE 3 Y 4

TEMA

La importancia de las conjunciones en la coherencia y cohesión textual.

21 La propuesta puede ser discutida con los alumnos en el primer bimestre. Los estudiantes deben, a lo largo del año, construir un glosario individual para que en el último bimestre puedan crear un blog con todos los datos recogidos durante las clases de español. Todo material utilizado en clase debe ser considerado como fuente de adquisición de nuevos vocablos. Como forma de acompañar la elaboración del material, al fin de cada bimestre los estudiantes deben presentar, para componer parte del promedio, una versión parcial del glosario.

OBJETIVOS

- *GENERAL: Comprender la importancia y el uso de las conjunciones para producir textos con cohesión y coherencia.*
- *ESPECÍFICOS: Entender en qué consisten la cohesión y la coherencia y las relaciones entre ellas; ser capaz de identificar y corregir problemas de cohesión y coherencia en distintos textos (orales o escritos); comprender las diferentes relaciones semánticas establecidas por el uso de las conjunciones para utilizarlas adecuadamente y orientar su uso en la elaboración de los guiones de la actividad final de la secuencia.*

CONTENIDOS

- *Los conceptos de coherencia y cohesión.*
- *¿Qué son las conjunciones?*
- *El uso de las conjunciones para producir textos con coherencia y cohesión.*

METODOLOGÍA

La clase 3 será a través de una exposición dialogada. En esta exposición, el grupo será provocado con preguntas sobre el contenido para promover la participación más efectiva de todos y estimular el pensamiento crítico. Concluido este momento, presentaremos la propuesta de actividad final de la secuencia didáctica que será presentada en las clases 5 y 6. La actividad consistirá en la elaboración de una obra teatral, cuyo guión debe tener como tema central la llegada del español a América y el contacto entre lenguas. También será exigido que los textos elaborados para la escenificación deberán reflejar el uso correcto de las conjunciones, tener cohesión y coherencia textuales, o sea, la actividad debe incluir todos los conocimientos adquiri-

dos en los encuentros y va a exigir las comprensiones lectora, auditiva y las destrezas oral y escrita.

La clase 4 contará primeramente con la realización de una actividad escrita para poner en práctica los contenidos estudiados sobre conjunciones, coherencia y cohesión. A continuación, los alumnos tendrán un momento para orientaciones en la escritura de sus guiones, correcciones de sus textos y exposición de las ideas para las escenificaciones.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y AUDIOVISUALES

Serán utilizadas diapositivas, proyector multimedia, pizarra y actividad impresa.

EVALUACIÓN

La evaluación se dará por medio de la participación del alumno en la clase expositiva dialogada, por la realización de la actividad impresa y por la organización del trabajo principal de la secuencia didáctica.

Subí la puerta y cerré la escalera.
Quité mis oraciones y recité mis zapatos.
Apagué la cama y me acosté en la luz.
Todo eso porque
Él me había dado un beso de buenas noches...

(Autor anónimo)

COHERENCIA TEXTUAL

- “La coherencia es una propiedad que está relacionada con las posibilidades del texto funcionar como un elemento comunicativo, como un medio de interacción verbal.” (ANTUNES, 2005)
- No podemos evaluar la coherencia de un texto sin tener en cuenta la forma como las palabras aparecen, o el orden de exposición de los segmentos que le constituyen.

Imagem 22. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

COHERENCIA TEXTUAL

- Es una propiedad que depende también de otros factores que no solamente aquellos internos a la lengua.
- El texto es coherente para un determinado sujeto, en una determinada situación. No en el vacío de la “no identidad” o del despropósito.

Llovía mucho; decidimos no salir de excursión y quedarnos en casa.

Imagem 23. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

COHESIÓN TEXTUAL

- La cohesión es la propiedad por la cual son creadas y señaladas distintas formas de ligación, de lazo que dan al texto unidad de sentido o unidad temática.(ANTUNES, 2005)
- La establece el emisor y el destinatario la reconoce, y se materializa en guías puestas en el texto por aquél a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo.

Visitamos un pueblo pequeño y muy bonito.

Imagem 24. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

COHESIÓN TEXTUAL

- Textos con cohesión -> preservación de continuidad -> secuencia interconectada de sus partes -> unidad de sentido -> interacción verbal -> éxito de entendimiento.
- Para realizar la cohesión textual podemos recurrir a tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión.
- Nos detendremos al mecanismo de la conexión y más específicamente al uso de las conjunciones.

Imagem 25. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

- Las conjunciones son palabras que unen términos de una misma oración o una oraciones.
- Estas oraciones pueden establecer una relación de coordinación, o sea, una está relacionada a la otra pero no hay una dependencia entre ellas, o establecen relación de subordinación, eso es, una depende de la otra para tener sentido completo.
- Estos conectores también pueden relacionar periodos y párrafos.

Imagem 26. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

- La tabla abajo presenta algunas conjunciones y locuciones conjuntivas y las relaciones lógicas que establecen.

RELACIÓN LÓGICA	CONJUNCIONES
Adición/ cópula	y, e, también, ni... ni
Disyunción	o, u, o... o, ya... ya
Contraste	pero, sin embargo, no obstante, sino
Conclusión	pues, luego, por tanto
Condición	si, siempre y cuando, en el caso de
Distribución	bien... bien, ora... ora, ya...ya
Concesión	aunque, aun cuando
Temporal	antes que, en cuanto, después que
Finalidad	para que, a fin de que
Causa	porque, pues, en efecto, ya que
Consecuencia	conque, luego, entonces

Imagem 27. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN



Fuente: FANJUL, Adrián (org.). **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2005, p. 72.

Imagem 28. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

*Visitamos un pueblo pequeño **y** muy bonito.*

*Visitamos un pueblo pequeño **pero** muy bonito.*

*No iré a la fiesta **porque** estoy enfermo.*

*En **cuanto** termine la traducción, te la enviaré.*

*Iré al cine **aunque** Marcos no quiera acompañarme.*

Imagem 29. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

“Si le gusta el vino y su cultura, hágase socio del CLUB DEL VINO DE EL MUNDO y disfrute de las ventajas exclusivas que el Club reserva a sus miembros”.

“Si le gusta el vino y su cultura, hágase socio del CLUB DEL VINO DE EL MUNDO y disfrute de las ventajas exclusivas que el Club reserva a sus miembros”.

(Disponible en Moreno y Fernández, 2007, p. 196)

Imagem 30. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

[...]

Después de los españoles llegó al Nuevo Mundo gente portadora de distintas lenguas y culturas: portugueses, ingleses, franceses, italianos, holandeses y, por supuesto, africanos en condición de esclavos. Aunque en el continente americano han desaparecido muchos idiomas nativos, perduran hasta hoy no pocos que, al lado de los de origen europeo y de otras regiones del mundo, hacen de él un gran ámbito plurilingüístico y multicultural.

[...]

(LEÓN-PORTILLA, 2009, p. 11-12)

Imagem 31. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

➤ Es necesario que comprendamos el uso de las conjunciones no solamente en casos puntuales para hacer la cohesión entre dos oraciones, sino que percibamos su función en la organización de textos (orales o escritos) y orientación de la secuencia argumentativa.

Imagem 32. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

CONJUNCIÓN

“[...]”

Pero yo no flotaba a la deriva. Un nuevo cordel me ataba a mi posición.

Y no uno solo, sino un millón, y no eran cordeles, sino cables de acero. Sí, un millón de cables de acero me fijaban al mismísimo centro del universo.

Y podía ver perfectamente cómo el mundo entero giraba en torno a ese punto. [...]

La gravedad de la Tierra ya no me ataba al suelo que pisaba.

Lo que ahora hacía que tuviera los pies en el suelo era la niña que estaba en brazos de la vampira rubia.

Renesmee.”

(Stephenie Meyer. *Amanecer*)

Imagem 33. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

ESTABLECIENDO RELACIONES

- Para Antunes (2005), no hay una cohesión que exista por sí misma y para sí misma. La cohesión es consecuencia de la propia continuidad exigida por el texto, que por su vez, es exigencia de la unidad que da coherencia al texto.
- Así, hay una cadena entre continuidad, unidad y coherencia. En este contexto, no podemos olvidar de la cohesión y consecuentemente, de los elementos cohesivos.

Imagem 34. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

ESTABLECIENDO RELACIONES

- Si no utilizamos, por ejemplo, las conjunciones correctas para establecer la cohesión de un texto que producimos, este tendrá afectada también su coherencia, su interpretación estará perjudicada.

Imagem 35. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

Consideraciones

- La cohesión está en función de la coherencia, en el sentido de que las palabras, los periodos, los párrafos, todo, un seguimiento cualquiera se conecta en el texto para que él tenga sentido, para que sea comprensible.
- Las conjunciones son elementos de extrema importancia para establecer esas conexiones.

Imagem 36. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

Referencias

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COHERENCIA. Dicionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/coherencia.htm. Acceso en: 20 de febrero de 2012.

COHESIÓN. Dicionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cohesion.htm. Acceso en: 20 de febrero de 2012.

FANJUL, Adrián (org.). **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2005.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**: fonología, ortografía y morfosintaxis. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORENO, Concha; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

Imagem 37. La Importancia de las conjunciones. Fonte: Elaborado pelas autoras

Pasado este momento de exposición de contenido, se dará continuidad con la presentación de la propuesta del trabajo final de la secuencia, que consistirá en la elaboración de una breve obra teatral, cuyo guión será escrito y escenificado por los propios alumnos. El tema tratado en los guiones será el de la llegada del español a América y su contacto con otras lenguas, mientras que el contenido de esta tercera clase servirá de soporte para que el grupo evalúe su escritura y produzca textos con cohesión y coherencia.

Los alumnos tendrán la clase 4 para recibir orientaciones específicas personalmente, pero también podrán enviar sus producciones y sus dudas por correo, para que sus guiones puedan estar listos en la fecha fijada para presentaciones, no siendo aceptables cambios de día o retrasos.

■ CLASE 4

La clase 4 será el momento en que se realizará la actividad expuesta²² a continuación sobre uso de conjunciones y cohesión y coherencia textuales para que se pueda tener un *feedback* del contenido estudiado en la clase anterior.

Actividad – Conjunciones, coherencia y cohesión textuales

1. *Identifique en el fragmento abajo si hay el uso del mecanismo de cohesión por conexión, explicando en qué consiste y justificando su empleo.*

“Los primeros años fueron marcados por el descubrimiento geográfico y la conquista, con encuentros superficiales con la población indígena. La comunicación se realizaba por medio de gestos o a través de intérpretes nativos o españoles, con conocimientos idiomáticos adquiridos superficialmente.”

Tras concluida esta tarea, comenzará la etapa de orientación de los trabajos de los alumnos. Aquí la idea es que los profesores conversen con cada grupo para leer la versión inicial de los guiones y puedan hacer correcciones y sugerencias, puesto que las clases 5 y 6 serán destinadas a sus presentaciones.

Vale recordar que a lo largo de esta secuencia no han sido incluidas discusiones sobre el género teatro por considerar que el grupo de alumnos con el cual será desarrollada la secuencia ya ha tenido orientaciones de los profesores de Artes y Lengua Portuguesa, algo acordado entre el propio grupo de profesores o desarrollado en una secuencia didáctica anterior.

■ CLASES 5 Y 6

Las dos clases finales de esta secuencia didáctica, descritas en el mismo plan, están reservadas para las escenificaciones creadas por los alumnos, conforme les había sido propuesto en la clase 3.

PLAN DE CLASE

CLASE 5 Y 6

TEMA

Presentación de obras de teatro sobre la llegada del español a América.

OBJETIVOS

- *GENERAL: Realizar las escenificaciones de las obras teatrales creadas por los alumnos con los contenidos estudiados a lo largo de la secuencia didáctica.*
- *ESPECÍFICOS: evaluar la asimilación de los contenidos a través de las presentaciones de los alumnos; verificar la organización, la creatividad y el desarrollo de las destrezas oral y escrita de los alumnos.*

CONTENIDOS

- *Los contenidos, estudiados en las clases anteriores, estarán expresados directa y/o indirectamente en las presentaciones creadas por los grupos.*

METODOLOGÍA

Las clases 5 y 6 serán destinadas a las escenificaciones con guiones escritos por los alumnos del grupo participante de la secuencia didáctica. Cada grupo dispondrá de 10 minutos para presentarse, habiendo un intervalo de cinco minutos entre una presentación y otra. Serán tres grupos por clase y al final todos deben entregar sus guiones finales escritos. Las profesoras realizarán una evaluación general al final de cada clase para dar un feedback inmediato a los estudiantes, que será complementado individualmente en la primera clase después del término de la secuencia.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y AUDIOVISUALES

Las profesoras dispondrán el espacio de una sala con pizarra y proyector multimedia. Otros recursos que sean necesarios para las escenificaciones deberán ser providenciados por los alumnos.

EVALUACIÓN

La evaluación se dará por medio de criterios específicos como el uso del contenido aprendido en las clases, calidad del material escrito, creatividad, cumplimiento de plazos y tiempo para presentación. A eso, añadiremos los resultados de las actividades desarrolladas en esta secuencia didáctica.

Cada grupo tendrá un máximo de 10 minutos para su presentación, de este modo serán tres grupos a cada clase con un intervalo de cinco minutos entre las escenificaciones y de cinco minutos reservados para comentarios generales de los profesores que han propuesto la actividad y que evaluarán según los criterios informados previamente. Estos criterios pueden variar considerando el perfil de los profesores y también del grupo. La idea es potencializar el aprendizaje y estimular los alumnos a participar motivados no solamente por el promedio que tendrán al final del proceso, sino por los conocimientos que van a construir en todo el proceso.

La actividad final tiene como objetivo consolidar los contenidos trabajados de modo que los estudiantes efectivamente aprendan y reconozcan la importancia de todo el contenido que les ha sido aportado.

■ **CONSIDERACIONES FINALES**

La elaboración de una secuencia didáctica ha sido un proceso interesante y de significativo aprendizaje, puesto que es un ejercicio práctico de docencia, en la medida que es necesario preparar clases con contenidos específicos y que es importante tener la capacidad de establecer lazos entre ellas, para que el conocimiento no parezca tan fragmentado para el alumno.

Además de eso, se considera relevante la importancia dada al contenido histórico-cultural que aquí se propuso trabajar, permitiendo que los estudiantes comprendan mejor los orígenes de la lengua extranjera que están aprendiendo y siendo posible interconectarlo con contenidos lingüísticos necesarios a cualquier aprendiz de lengua española.

Por fin, como se trata de una secuencia que todavía no ha sido ejecutada, los resultados que se esperan alcanzar son positivos, considerando los estímulos a la curiosidad y la participación del

grupo con lo cual se pretende trabajar, y su posible disposición para hacer las actividades propuestas por los profesores. Se espera llegar al aprendizaje significativo de los contenidos por los estudiantes de modo que ellos consigan aplicar los nuevos conocimientos en su cotidianidad.

■ REFERENCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COHERENCIA. Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/coherencia.htm. Acceso en: 20 de febrero de 2012.

COHESIÓN. Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cohesion.htm. Acceso en: 20 de febrero de 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

EL ESPAÑOL DE AMÉRICA. Disponible en: http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso4/t2/teoria_2.htm. Acceso en: 17 de febrero de 2012.

FANJUL, Adrián (org.). **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2005.

FRAGO GRACIA, Juan Antonio; FRANCO FIGUEROA, Mariano. **El español de América**. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2003.

LEÓN-PORTILLA, Ascensión H. de; LEÓN-PORTILLA, Miguel. **Las primeras gramáticas del Nuevo Mundo**. México: FCE, 2009.

LIPSKI, John M. **El español de América**. 5 ed. Madrid: Cátedra, 2007.

MARIMÓN LLORCAR, Carmen. **El español en América: de la conquista a la Época Colonial**. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html. Acceso en: 17 de febrero de 2012.

RAMÍZEZ, LUENGO, José Luis. **Breve historia del español de América**. Madrid: Arco Libros, S. L., 2007.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**: fonología, ortografía y morfosintaxis. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORENO, Concha; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

MIRANDA POZA, José Alberto; ANDIÓN HERRERO, María Antonieta; GIL BÜRMAN, María; MARTÍN RODRIGUES, Juan Pablo. **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**. Recife: Bagaço, 2008.

SERRANI, Silvana. Discurso e Cultura na Aula de Língua. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

OS AUTORES

BETHÂNIA LIMA SILVA

Graduada em jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e licenciada em Letras – Português também pela UFRN. Especialista em Literatura Brasileira pela UFRN e mestranda do Programa de Pós-graduação – PPGEL da Universidade do Rio Grande do Norte, na área de estudo Literatura e Memória Cultural.

E-mail: bethanialima@hotmail.com

SUYANNE PEREIRA DE MORAES

Mestranda em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Atuou como bolsista do PIBID (2011-2014), monitora voluntária do Projeto Oficinas Pedagógicas (2014) e do Projeto Mais Educação (2011).

E-mail: suyannepmoraes@gmail.com

SAMARIA SANTOS ARAUJO

Jornalista, funcionária pública e graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2015). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/2012-2015). Participa como pesquisadora do Núcleo de estudos e pesquisa de espanhol como língua estrangeira no Brasil (Nupele-Brasil), desde 2011, nas áreas de Interculturalidade e Variação linguística.

E-mail: samaria.sa@uol.com.br

RENATA KAROLYNE GOMES COUTINHO

Graduada no curso de Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN - 2015). Técnica em Guia de Turismo pelo IFRN (2010). Participante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas de Espanhol como Língua Estrangeira (NuPELE) na área de Interculturalidade e Diversidade Linguística desde 2013. Desenvolveu trabalhos como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2012 a 2015.

E-mail: renata.kgc@gmail.com

SALVIANA OLIVEIRA FORTE

Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN e graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora do Centro de Acompanhamento Escolar e Pedagógico, atuando no ensino básico.

E-mail: salvianaof@gmail.com

RENATA ARNAUD DE LUCENA PRAXEDES

Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com experiência na área de Didática da Literatura. Participou do grupo do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem do Campus Natal Central do IFRN (NUPEL).

E-mail: renata.alpx@gmail.com

THAYANNY JACINTHA LIMA E SILVA

Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Aluna

da Especialização em Cultura da Moda pela Universidade Potiguar. É professora de língua espanhola no Colégio Nossa Senhora dos Prazeres e da escola de idiomas CNA. Tem interesse em espanhol para fins específicos, na área de moda.

E-mail: thayanny.rodrigues.tl@gmail.com

EMANUEL AQUINO DE LIMA

Graduado em Letras - Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor de língua espanhola em escolas privadas e no centro de idiomas Watford. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de espanhol.

E-mail: emanuel.espanhol@gmail.com

HAYANNY DIMARA BORGES DE MELO

Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Atuou como Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2011-2014). Tem interesse na área de Literatura e Ensino e Interculturalidade. Atualmente exerce função como professora de espanhol na escola de idiomas Watford Natal.

E-mail: hayannymello@gmail.com

LUCIANA DE ALENCAR DANTAS

Graduada em Letras - Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016). Tem experiência na área de Educação, Ensino e diversidade cultural. Atuou como bolsista do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID 2013-2014). Tem interesse na área de Diversidade cultural, com ênfase em literatura e ensino.

E-mail: dealencardantas@gmail.com

MARIA ZÉLIA DE MEDEIROS

Graduada em Letras - Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2015). Tem experiência na área de Educação, Ensino e diversidade cultural. Participou do grupo do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem do Campus Natal Central do IFRN (NUPEL). Atuou como bolsista do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID 2011-2014). Tem interesse na área de literatura e ensino.

E-mail: mzeliamedeiros@yahoo.com.br

ELIANE GALVÃO GOMES

Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2014). Atuou como bolsista CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID (2012-2014); como pesquisadora voluntária do Programa do Governo Federal Mulheres Mil (2012-2013), e como membro discente do Colegiado do curso superior de Licenciatura em Espanhol (2010-2014). Membro do grupo de pesquisa “Formação de Professores” da base de pesquisa NUPELE-Brasil credenciada pelo IFRN e CAPES. Atualmente exerce atividade como professora da disciplina de espanhol na Escola Estadual Professor Paulo Freire (2014 a 2015) e aluna do Curso Especialização em Educação de Jovens e adultos no contexto da Diversidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Canguaretama.

E-mail: eliane_galvão_gomes@hotmail.com

SILVÂNIA FRANCISCA DANTAS

Possui graduação em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010). Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Possui graduação em Licenciatura em Letras - Espanhol

pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Participou do Projeto PIBID/IFRN na função de Bolsista de Iniciação à Docência de agosto de 2012 a fevereiro de 2014. Ministrou a disciplina de Espanhol Básico, voluntária, no Programa Mulheres Mil, no período de 19 de dezembro de 2012 a 01 de fevereiro de 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Foi professora contratada do Programa Projovem Urbano da Prefeitura Municipal de Natal, RN (2015). Atualmente é aluna do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto da Diversidade do Instituto Federal de Educação do IFRN - Campus Canguaretama.

E-mail: silvaniafrandantas@gmail.com

LÍVIA RAISSA PIRES DA SILVA GONÇALVES

Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Atuou como Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2012-2014). Trabalhou como monitora voluntária do Projeto Oficinas Pedagógicas (2014). Tem interesse nas áreas de linguística aplicada (especialmente em temas ligados à prática da oralidade no ensino do espanhol), interculturalidade e literatura.

E-mail: livia.raissa@hotmail.com

JOÃO BATISTA DE MORAIS NETO

Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2001) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

E-mail: joao.neto@ifrn.edu.br

NATHALIA OLIVEIRA DE BARROS CARVALHO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN, na área de Literatura Comparada. Possui Licenciatura Plena em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2006) e Licenciatura em Espanhol (2013) também pelo IFRN. Atuou como professora voluntária de língua espanhola do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte no ano de 2011 e é, atualmente, professora efetiva de Geografia na rede municipal de educação de Parnamirim/RN. É professora conteudista do E-Tec Idiomas Sem Fronteiras na elaboração de material didático de Língua Espanhola e realiza estudos na área de Literatura Hispano-Americana.

E-mail: nathaliaobarros@yahoo.com.br

ERIVANEIDE PEREIRA DA SILVA

Possui Licenciatura em Espanhol (2013) e Técnico em Turismo (2007), ambos pelo IFRN. Atuou na área de Letras Espanhol desenvolvendo um projeto cujo tema aborda a Interculturalidade e intercâmbio (projeto social sem fins lucrativos, que visa promover uma interação entre os intercambistas vindos de outros países, principalmente, hispano falantes e os alunos das referidas instituição de ensino da rede pública e/ou privada de Natal/RN e como professora voluntária de língua espanhola do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte no ano de 2011 e é, atualmente, professora efetiva de Língua Espanhola na rede estadual de educação do RN e no Centro Educacional Santo Agostinho: desde Janeiro 2011 (Fundamental II e Médio). Experiências anteriores: Colégio Degraus do Saber: Fevereiro 2010 - Fevereiro 2012 (Fundamental II e Médio), Instituto Sagrada Família: Fevereiro 2013 (Preparação para o ENEM) e Bolsista do PIBID - Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência- IFRN/ CAPES: de Agosto/2010 até Fevereiro/2014.

E-mail: erisilva1508@gmail.com

RUTENEYD LELLYS ALVES INACIO

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Paraíba (1993). Licenciada em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2013). Professora de Espanhol na rede pública estadual de ensino.

E-mail: ruteneydlellys@hotmail.com



O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou, em 1985, suas atividades editoriais. Nesse período, essas atividades limitavam-se a publicações de revistas científicas (inicialmente, a revista ETRN que, em 1999, tornou-se a revista Holos).

Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa, atual Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, que fundou, em 2005, a Editora do IFRN. A Editora nasceu do anseio dos pesquisadores da Instituição que necessitavam de um espaço mais amplo para divulgar suas pesquisas à comunidade em geral.

Com financiamento próprio ou captado junto a projetos apresentados pelos núcleos de pesquisa, seu objetivo é publicar livros das mais diversas áreas de atuação institucional, bem como títulos de outras instituições de comprovada relevância para o desenvolvimento da ciência e da cultura universal, buscando, sempre, consolidar uma política editorial cuja prioridade é a qualidade.



**INSTITUTO
FEDERAL**

Rio Grande
do Norte



BRUNO RAFAEL C. VENÂNCIO DA SILVA

Doutorando em *Filología: estudios lingüísticos y literarios* na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (2015). Mestre em Linguagem e Ensino (2015). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola (2011). Graduado em Licenciatura em Espanhol (2010). Professor efetivo de língua espanhola do IFRN. Atua nos cursos de Licenciatura em Espanhol, Licenciatura em Letras-Espanhol e dos Cursos Técnicos em Guia de Turismo e Eventos



RAQUEL DE ARAÚJO SERRÃO

Licenciada em Letras Vernáculas (UFCG). Especialista em Língua e Literatura Espanholas (UEPB), Mestra em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Doutoranda do programa de Pós-graduação – PPGEL em Literatura Comparada (UFRN), área de estudo Literatura e Memória Cultural. Professora do IFRN das disciplinas de Literatura Espanhola e Hispano-americana, além de Cultura espanhola e Hispano-americana.

O livro organizado pelos professores Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Raquel de Araújo Serrão, nasceu de suas experiências no exercício da docência das disciplinas de Dialetoologia do Espanhol, Cultura Espanhola, Cultura Hispano-americana e Literatura Hispano-americana, componentes da matriz curricular do Curso Letras-Espanhol no IFRN. Os docentes juntamente com alunos egressos da licenciatura realizaram este trabalho com o objetivo de promover a sensibilização de outros estudiosos para uma prática com ênfase na diversidade linguístico-cultural do espanhol, a grande riqueza deste idioma. Nesse sentido, o presente volume trata não só da língua em suas mais variadas vertentes de instrumento de comunicação humana, mas, sobretudo, ter no idioma a abrangência própria da língua como uma construção sócio-cultural.

