

**José Rodrigues de Mesquita Neto
Maria Solange de Farias
(Org.)**

**MOSAICO HISPÂNICO:
NOVAS PERSPECTIVAS NAS
PESQUISAS EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

BORDÔ-GRENÁ



**MOSAICO HISPÂNICO: NOVAS PERSPECTIVAS NAS
PESQUISAS EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva
Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis
Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

José Rodrigues de Mesquita Neto
Maria Solange de Farias
Organizadores

MOSAICO HISPÂNICO: NOVAS PERSPECTIVAS NAS
PESQUISAS EM LÍNGUA ESPANHOLA


Bordô-Crená
Editora
Alagoinhas
2019

© 2018 by Editora Bordô-Grená

Organização – Mosaico Hispânico: Novas Perspectivas Nas Pesquisas em Língua Espanhola: José Rodrigues de Mesquita Neto e Maria Solange de Farias

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

M894 Mosaico hispânico: novas perspectivas nas pesquisas em língua espanhola [recurso eletrônico] / orgs. José Rodrigues de Mesquita Neto e Maria Solange de Farias. — Alagoínhas : Bordô-Grená, 2019. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-80422-02-9

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Educação - Pesquisa. I. Mesquita Neto, José Rodrigues de. II. Farias, Maria Solange de. III. Título.

CDD 460.7

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>José Rodrigues de Mesquita Neto</i>	
<i>Maria Solange de Farias</i>	
Visão Tradicionalista E O Sistema Adaptativo Complexo: Uma Olhada Sob A Ótica Fonológica	13
<i>José Rodrigues de Mesquita Neto</i>	
<i>Antônio Luciano Pontes</i>	
La Frecuencia De Ocurrencia En La Construcción De La Vibrante Del Español En Las Posiciones Intervocálica Y Coda Absoluta	29
<i>Juliana Silva Oliveira</i>	
<i>Patrícia de Queiroz Cardoso</i>	
<i>Mayza Rosângela de Oliveira Duarte</i>	
O ensino da competência fônica nos manuais de espanhol como língua estrangeira	45
<i>Maria Solange de Farias</i>	
Estudo Da Transferência Pragmática Na Interlíngua De Hispanofalantes Em Aquisição Do Português Brasileiro Como Segunda Língua	59
<i>Marta Regina de Oliveira</i>	
<i>Pedro Adrião da Silva Júnior</i>	
Mercado Linguístico: Análise De Propagandas Publicitárias De Cursos De Línguas No Brasil	75
<i>Andréa Moniky Moraes de Freitas</i>	
<i>José Rodrigues de Mesquita Neto</i>	
Os Sentidos Composicionais Na Seção De Gramática Do Livro Didático De Língua Espanhola: Uma Análise Multimodal	89
<i>Antonia Karolina Bento Pereira</i>	

A Tradução Espanhol-Português À Luz Do Funcionalismo: Análise Da Tradução Da Ironia Nos Quadrinhos De Mujeres Alteradas <i>Elisete Elvira Dessbesel</i> <i>Maria José Laiño</i>	104
Os Desafios Em Utilizar As Tics No Ensino E Aprendizagem De E/Le <i>Carina Mendes Barboza</i>	119
Competência Linguístico-Comunicativa E Rodas De Conversa: Prática De Oralidade Em Língua Espanhola <i>Angélica Ilha Gonçalves</i> <i>María Cristina Maldonado Torres</i>	129
O Tempo E O Espaço Em A Terceira Margem Do Rio E El Ahogado Más Hermoso Del Mundo: Uma Comparação Literária <i>Iza Maria Pereira</i> <i>Jonas Yuri Carlos da Costa</i> <i>José Rodrigues de Mesquita Neto</i>	147
Pluricentrismo E Políticas Acadêmicas: O <i>State Of The Art</i> Do Debate No Âmbito Da Cultura Linguística Hispânica <i>Virginia Sita Farias</i>	163
A Construção Identitária Do Professor De Língua Espanhola Na Atualidade: Resistir Para (Re)Existir <i>Maria Elia dos Santos Teixeira de Carvalho</i>	181
Beatriz (Una Palabra Enorme), De Mario Benedetti, Em Sala De Aula <i>Cristiane de Mesquita Alves</i>	195

APRESENTAÇÃO

A língua espanhola é, indiscutivelmente, uma das línguas mais faladas e estudadas do mundo. No entanto, no Brasil, a revogação da lei 11.161/2005 de obrigatoriedade do ensino de espanhol pressupõe novos desafios para os interessados no ensino, na literatura e na cultura de língua espanhola, já que, este novo cenário implica numa redução do interesse neste idioma no contexto educacional brasileiro. Não obstante, muitos são os estudiosos que seguem desenvolvendo pesquisas que valorizam e reforçam o hispanismo no Brasil e no mundo. Desse modo, essa publicação intitulada *Mosaico Hispânico: novas perspectivas nas pesquisas em Língua Espanhola* objetiva problematizar, discutir e divulgar os diversos estudos e olhares que o espanhol vem recebendo nos últimos anos. Trazemos um conjunto de estudos desenvolvidos por pesquisadores dos mais diversos estados brasileiros (Ceará, Rio Grande do Norte, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Bahia). A seguir, apresentamos, brevemente, cada texto encontrado nesse mosaico.

Os três primeiros textos, apesar de terem sido escritos por autores diferentes, relacionam-se, pois são pesquisas relacionadas com a área da fonética e da fonologia assim como com a competência fônica. O primeiro, cujo título é *Visão tradicionalista e o sistema adaptativo complexo: uma olhada sob a ótica fonológica* passeia e relaciona as teorias linguísticas com as teorias fonológicas. O segundo — *La frecuencia de ocurrencia en la construcción de la vibrante del español en las posiciones intervocálica y coda absoluta* — trata de um estudo da interfonologia rótica relacionando o Português Brasileiro e o ELE levando em consideração conceitos dos modelos multirepresentacionais. Por fim, o terceiro, *O ensino da competência fônica nos manuais de espanhol como língua estrangeira*, analisa como tal competência é tratada dentro do livro-texto *Español en Marcha*, nos níveis A1, A2, B1 e B2.

O artigo nº 4, dos professores Marta Regina de Oliveira e Pedro Adrião da Silva Júnior, tem o propósito de investigar os estudos que concernem à interlíngua pragmática descrevendo as transferências pragmalinguística e sociopragmática encontradas nos textos escritos e

orais dos hispanofalantes residentes na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte.

Seguimos com os trabalhos intitulados Mercado linguístico: análise de propagandas publicitárias de cursos de línguas no Brasil e Os sentidos composicionais na seção de gramática do livro didático de língua espanhola: uma análise multimodal. Ambos tomam como base de análise das imagens os preceitos da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006). No entanto, no primeiro, os autores também se utilizam dos conceitos de mercado linguístico, habitus e campo propostos por Bourdieu (1983) para a análise de propagandas. Já no segundo, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar os recursos multimodais da seção de gramática do livro didático de Língua Espanhola *Cercanía Joven*, tendo como foco a metafunção composicional.

O artigo da autora Antonia Karolina Bento Pereira intitulado *Os sentidos composicionais na seção de gramática do livro didático de língua espanhola: uma análise multimodal* objetivou analisar os recursos multimodais da seção de gramática do livro didático de Língua Espanhola *Cercanía Joven*, tendo como base os conceitos teórico-metodológicos da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), especialmente a metafunção composicional.

Na sequência, as autoras Elisete Elvira Dessbesel e Maria José Laiño debatem aspectos relacionados à tradução dos quadrinhos de *Mujeres Alteradas 1* (2005), da cartunista Maitena Burundarena, objetivando verificar, a partir da teoria funcionalista de tradução, como a ironia foi traduzida para a versão brasileira.

No artigo seguinte, *Os desafios em utilizar as TICs no ensino e aprendizagem de E/LE*, a autora mostra que mesmo diante das dificuldades encontradas (professores sem uma formação específica, falta de recursos nas escolas, entre outros) muitos profissionais da educação têm feito esforços para sanar essas debilidades, muitas vezes com êxito.

Na continuidade, trazemos o artigo cujo título é *Competência linguístico-comunicativa e rodas de conversa: prática de oralidade*

em língua espanhola, as pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria expõem sobre o desafio do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Desse modo, propõem as rodas de conversa como uma importante prática comunicativa para superar e evitar o descompasso entre o nível de desempenho dos acadêmicos.

No décimo artigo — *O tempo e o espaço em a terceira margem do rio e El ahogado más hermoso del mundo: uma comparação literária* — os estudantes e pesquisadores do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte fazem um trabalho com base na literatura comparada de dois grandes nomes: o escritor brasileiro Guimarães Rosa e o ganhador do nobel de literatura, o colombiano Gabriel García Márquez.

No antepenúltimo artigo desse mosaico, a professora e pesquisadora de pós-doutorado Virginia Sita Farias, traz resultados parciais da pesquisa vinculada ao projeto que desenvolve na Universidade de Paderborn (Alemanha). O artigo versa sobre os problemas do espanhol como língua pluricêntrica, do ponto de vista estritamente linguístico bem como do ponto de vista político-ideológico.

O décimo segundo capítulo traz o artigo da professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Maria Elia dos Santos Teixeira de Carvalho, que preocupada com o cenário brasileiro contemporâneo, em relação ao ensino de língua espanhola, analisa como se dá a construção identitária do docente dessa língua, considerando o contexto brasileiro posterior à Medida Provisória nº 746/2016.

Finalizamos com o artigo de Cristiane de Mesquita Alves, intitulado de *Beatriz (una palabra enorme)*, de Mario Benedetti, em sala de aula, em que a autora apresenta uma análise do conto que dá nome ao seu artigo a partir da sua leitura em língua espanhola na sala de aula, dialogando com análises e reflexões acerca do texto de Benedetti, interdialogada por ela, enquanto docente da turma, e pelos discentes do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Salesiana em Belém do Pará.

Assim, reunimos aqui não apenas artigos, não apenas pesquisas, mas sim a perseverança de tempos melhores e um grito que diz: FICA ESPANHOL!

Desejamos que desfrutem da leitura.

José Rodrigues de Mesquita Neto

Maria Solange de Farias

VISÃO TRADICIONALISTA E O SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO: UMA OLHADA SOB A ÓTICA FONOLÓGICA

José Rodrigues de Mesquita Neto¹
Antônio Luciano Pontes²

INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos apresentar a visão de língua, com base nos modelos tradicionalistas e como Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC). Ademais, ainda objetivamos relacionar esses modelos às teorias fonológicas.

Desse modo, justificamos a pesquisa, de cunho bibliográfico, pois, apesar dos avanços existentes nas teorias fonológicas e nos estudos funcionalistas, ainda são poucos os trabalhos que relacionam a fonética ao SAC, ou seja, a maioria dos estudos ainda segue uma visão tradicionalista, em que separam categoricamente a fonética da fonologia.

Para a discussão acerca da visão tradicionalista da língua trazemos Saussure (1995) e Chomsky (1981), no que se refere à fonética e a fonologia dentro dessa perspectiva Callou e Leite (2002) e Souza e Santos (2010) nos guiarão. Seguimos com a seção A Língua como Sistema Adaptativo Complexo tratada por Beckner et al. (2009) e Larsen-Freeman (1997), dentro da mesma abordagem, ainda, sobre

¹ Docente do curso de Letras com habilitação em língua espanhola e respectivas literaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Pau dos Ferros. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela mesma instituição. E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8407199058227431>.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Pau dos Ferros. Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: pontes321@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9023168049202916>.

os modelos fonológicos multirepresentacionais e a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001), mostrando suas contribuições à discussão de fenômenos linguísticos em primeira língua (doravante L1) e segunda língua (doravante L2).

VISÃO PROCESSUAL DA LÍNGUA E SUA RELAÇÃO COM A FONÉTICA E FONOLOGIA

A língua é o resultado de uma evolução, que continuará existindo, tanto sincronicamente como diacronicamente. A Linguística pode ser definida, de acordo com Lobato (1986), como o estudo científico da linguagem verbal humana (língua oral e escrita). No entanto, antes da linguística, existiam os estudos filológicos. Saussure³ foi o responsável pela criação de um método científico atrelado ao estudo da língua, criando, pois a Linguística.

A criação de uma ciência da linguagem foi relevante, pois ela fornece elementos ao profissional sobre a descrição da língua desde seus aspectos fonéticos e fonológicos — foco de nosso estudo — quanto, morfológico, semântico etc.

Com isso, nasceu uma de suas quatro dicotomias: estudo sincrônico versus diacrônico, sendo o primeiro “tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência”, e o segundo “tudo que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução” (SAUSSURE, 1995, p. 96).

Outra de suas dicotomias e a de maior relevância para este trabalho foi diferenciar os termos língua (*langue*) e fala (*parole*). A língua é um fenômeno geral e a fala individual. Segundo o próprio autor “a linguagem é a fusão da língua e da fala, onde a fala é a parte

³ Saussure é reconhecido como pai da linguística clássica por lançar conceitos essenciais para transformá-la em ciência, entre esses conceitos estão as dicotomias: língua/fala; diacronia/sincronia; significado/significante e paradigma e sintagma.

individual da linguagem formada por um ato individual de caráter infinito” (SAUSSURE, 1995, p. 22).

Assim, afirmamos que a fala e a língua se relacionam sendo a primeira condição de ocorrência da segunda. No entanto, essa dicotomia dentro da visão da língua como SAC é invalidada. Ressaltamos que para aquele momento o linguista dedicou-se ao estudo da língua deixando a sua realização real (fala) de lado.

Os estruturalistas fazem uso de regras categóricas para descrever os diversos usos linguísticos sem distinção de valor entre eles, muitas vezes ignorando as variedades existentes na língua em uso.

Como resposta ao paradigma estruturalista surge inspirado no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, o gerativismo encabeçado pelos estudos de Chomsky (1965). O autor pretende construir teorias linguísticas que possam gerar a compreensão e a produção das mesmas orações que um falante ideal da língua.

A função do gerativismo é constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento da linguagem. Para os gerativistas, Chomsky e seus seguidores, a linguagem se configura como um processo criativo, do qual os usuários da língua são capazes de produzir estruturas que nunca ouviram.

Chomsky (1981) ainda fala sobre uma Gramática Universal (doravante GU) e justifica seus argumentos dizendo que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem que lhe é inato e é acionado a partir dos *inputs* recebidos através de sentenças, convertendo-se assim na gramática da língua à qual está exposta. A GU aponta que o desenvolvimento da fonologia segue uma ordem universal e inata de aquisição regulada por um conjunto de leis estruturais.

Essa gramática parte da ideia que todas as línguas compartilham determinadas estruturas comuns. No final do século XX muitas críticas associadas ao gerativismo surgiram, pois se acreditava que

essa corrente estava limitada por se interessar por um falante ideal e não pelo uso num contexto real e as funções da linguagem.

Cristóforo-Silva e Gomes (2004, p. 162) criticam os modelos tradicionais, pois “a linguagem é concebida como inata e dissociada do uso a ela atribuído pelos falantes”.

As autoras reforçam seu ponto de vista ao dizer que

As evidências acumuladas nos estudos variacionistas, de pesquisas na área da psicolinguística, aquisição, percepção, etc. levaram à formulação de tal arquitetura de gramática que deve procurar acomodar o fato de que a língua é, portanto, uma estrutura linguística inerentemente variável (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004, p. 149).

Assim, a visão de língua como SAC invalida a ideia tradicional, associada a algo inato e biológico. Com isso, vemos a importância do estudo da língua como sendo mutável e variável. Trataremos a seguir sobre a visão tradicionalista no que se refere aos estudos fonológicos e aos conceitos básicos que envolvem esses estudos.

FONÉTICA E FONOLOGIA

Alguns linguistas tradicionalistas estudaram a fonética e a fonologia como ciências independentes. No entanto, verificaram que as mesmas deveriam ser analisadas de forma indissociáveis, visto que ambas se aproximam por estudarem o som desde perspectivas diferentes.

A Fonologia tem como unidade de estudo o fonema que é “a menor unidade linguística, desprovida de significado, formada por traços distintivos”⁴ (QUILIS, 2010, p. 10). Por sua vez a Fonética tem o fone/alofone como unidades de estudo, pois analisa a realização da

⁴ Texto original: la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos.

Todas as traduções são de responsabilidade dos autores.

substância linguística, ou seja, o que falamos/escutamos. O fonema é abstrato, mental, enquanto o fone é a realização física do fonema.

Com isso, Souza e Santos (2010, p. 9) nos definem as funções destas ciências como sendo:

A fonética trabalha com os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A fonologia opera com a função e organização desses sons em sistemas.

Câmara Jr. (1998, p. 34) salienta a importância em conhecer a diferença existente entre letra, fonema e fone, uma vez que “o fonema é um conceito de língua oral e não se confunde com a letra, na língua escrita”. Como sabemos, um mesmo fonema pode representar grafemas diferentes. O fonema é representado entre barras transversais /r/, assim como o arquifonema /R/ que ocorre em determinados ambientes fônicos em que a oposição entre esses fonemas é neutralizada. No caso do grafema se usa os símbolos de menor e maior <r>, já o fone deve ser transcrito entre colchetes [r]. Ainda sobre o fone, o autor nos leva para o conceito de alofone que também deverá ser representado entre colchetes [ɹ]. Alofones também podem ser chamados de variantes. Eles são os responsáveis pelo que conhecemos como “sotaque”, ou seja, encontra-se associado ao significante (fonética), deixando inalterado o significado (fonologia).

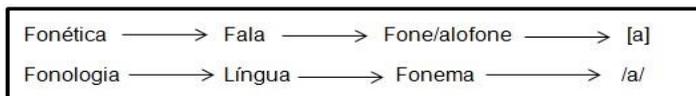
De acordo com Callou e Leite (2002, p. 37)

O fonema é um som que, dentro de um sistema fônico determinado, tem um valor diferenciador entre dois vocábulos. A realização fônica em si vai interessar à fonética, à fonologia interessa a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua dada.

Cada membro de uma comunidade linguística apresenta suas características próprias, que o identificam. No entanto, a coletividade linguística está marcada pela língua, estreitamente relacionada com um sistema composto por toda uma gramática fonológica compartilhada, mas que apresenta variação significativa no plano individual, regional, etário etc.

Para sintetizar o que foi apontado por Câmara Jr. (1998), Callou e Leite (2002) e Souza e Santos (2010), apresentamos o quadro 1.

Quadro 1: Fonética e fonologia e suas unidades de estudo.



Fonte: Elaboração nossa.

Assim, o quadro 1 mostra como a fonética se relaciona diretamente com a fala, pois estuda como cada pessoa de uma comunidade linguística realiza um fone e seus alofones. Já a fonologia tem o fonema como unidade de estudo, pois é responsável pela investigação do componente abstrato associado aos sons de um idioma.

De acordo com Fernández (2007) e Santos e Souza (2010) a fonética se divide em três grandes ramos, assim distribuídas: fonética articulatória, fonética acústica e fonética auditiva. A primeira estuda a produção do som desde o ponto de vista fisiológico, a partir da ação dos órgãos articulatórios do ser humano. Descreve e analisa o funcionamento do aparelho produtor dos sons. A segunda trata da onda sonora, ou seja, estuda o som emitido desde a boca até chegar ao ouvido. Já a terceira, também chamada de fonética perceptiva, ocupa-se de verificar como as pessoas percebem, processam e interpretam a mensagem.

Muitos dos estudos fonéticos baseados na visão tradicionalista tomam como base a fonética articulatória, todavia, os estudos atuais voltados para as pós-graduações no Brasil e no mundo exigem que as pesquisas não foquem apenas na impressão oitiva, pois ela pode ser falha. Cavaliere (2005, p. 26) afirma que a fonética acústica apresenta grande contribuição no ensino de línguas estrangeira e que “estabelece padrões de percepção dos sons de dada língua pelo ouvido de um falante nativo e de um falante estrangeiro”, mostrando a relevância dos estudos envolvendo esse ramo da fonética.

Nas seções a seguir, falaremos sobre a Língua como Sistema Adaptativo Complexo e mostraremos sua relação com os modelos multirepresentacionais.

A LÍNGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

Muitos são os desafios no percurso do desenvolvimento de uma Língua Estrangeira (doravante LE) no que se refere ao componente fonético-fonológico do novo sistema linguístico, visto que afeta diretamente a comunicação da língua alvo.

Discutiremos, nesta seção, os fundamentos de uma perspectiva dinâmica na aquisição de LE/L2⁵. Muitos autores defendem uma visão de língua enquanto SAC, tais como: Larsen-Freeman (1997), Leffa (2016) e Beckner et al. (2009).

Iniciaremos tentando explicar os termos que compõem o nome da teoria: “adaptativo” e “complexo”. O termo adaptativo se refere a uma característica do sistema, pois ele está sempre se adaptando em função das modificações de seus elementos, tentando buscar pontos de equilíbrio ao longo de sua trajetória. Já o segundo termo, reconhece que a linguagem é composta por uma série de variáveis inter-relacionadas. Os elementos “interagem não só dentro do sistema, mas também com elementos externos, estabelecendo relações com o mundo e até agindo sobre ele” (LEFFA, 2016, p. 2).

Leffa (op. cit., p. 2) explica que o ensino da língua enquanto SAC é

Adaptativo porque muda no tempo e no espaço. Em relação ao tempo, sabemos que a língua materna, por exemplo, não pode ser ensinada hoje como se ensinava há 50 anos; em relação ao espaço, concordamos que o ensino do espanhol em zona de fronteira não pode ser o mesmo de uma escola no interior de São Paulo. Além de adaptativo, o ensino é também complexo,

⁵ Apesar de alguns estudos discutirem conceitos diferentes entre L2 e LE, para este trabalho, trataremos os termos como sinônimos.

envolvendo a interação de múltiplos elementos que não fazem sentido isoladamente.

Muitos são os fatores em interação envolvidos no percurso de aquisição de uma segunda língua, tais como afetivo, aptidão, idade, interlíngua, objetivos do aprendiz, entre outros. A língua como SAC é reconhecida pela interação de todos os fatores, sem que um prevaleça sobre o outro.

Para Larsen-Freeman (1997), o enorme número de fatores em interação envolvidos no percurso de construção de uma L2/LE caracteriza a natureza complexa do ensino e aprendizagem de línguas.

Ademais, Beckner et al. (2009) nos diz que o SAC é um sistema dinâmico, assim, desenvolvendo-se ao longo do tempo. Por seu dinamismo, a língua pode ser vista e estudada como um Sistema Adaptativo Complexo, pois neste sistema, todos os seus componentes se encontram conectados. A teoria do caos está diretamente relacionada com o sistema, pois se acredita que uma modificação por menor que seja em qualquer variável pode ter efeito em todo o sistema, uma vez que o SAC está conectado em rede.

Além disso, podemos dizer que o sistema é não linear, pois a alteração inicial que pode acontecer ao se adquirir uma língua é imprevisível. A mudança que a língua pode sofrer está inserida no contexto de sua produção, ou seja, em um meio social, pois a língua não emerge isoladamente. Assim, os SACs são abertos e contextualizados, o que possibilita influenciar e ser influenciado pelo contexto. Beckner et al (2009, p. 2) diz que:

O sistema consiste de múltiplos agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo um com o outro. (b) O sistema é adaptativo; isto é, o comportamento do falante é baseado em suas interações passadas, e interações atuais e passadas em conjunto vão influenciar o comportamento futuro. (c) O comportamento de um indivíduo é a consequência de fatores em competição, variando de mecanismos perceptuais a motivações sociais. (d) A estrutura da língua emerge de

padrões de experiência interrelacionadas, interação social, e processos cognitivos⁶.

A língua como sistema adaptativo complexo apresenta sete propriedades principais, elencadas por Beckner et al. (2009): 1^a) Controle distribuído e emergência coletiva; 2^a) Diversidade intrínseca; 3^a) Dinamicidade; 4^a) Adaptabilidade; 5^a) Não linearidade e transição de fases; 6^a) Sensitividade e dependência a uma estrutura em rede; e 7^a) Mudança de caráter local.

Barboza (2013) ainda aponta que os SACs têm como objeto os sistemas caóticos.

O termo caótico foi compreendido no paradigma da complexidade como um comportamento que pode vir a emergir num SAC, não implicando em sua completa desordem. O termo referiu-se à dificuldade de prever acuradamente o comportamento do sistema com o desenrolar da variável tempo (BARBOZA, 2013, p. 30).

Visto que o SAC apresenta um caráter adaptativo, complexo e não apresenta linearidade, passa a ilusão de que não é possível extrair nenhuma forma de sistematicidade. No entanto, pensar assim é não conceber a comunicação, pois para que ela exista é necessário um sistema. Em outras palavras, sabemos que há, em tais sistemas, uma tendência à organização, a partir da estabilização em alguns estados mais frequentes do que outros. Bybee (2010, p. 6) nos diz que “a língua é uma das formas mais sistemáticas e complexas do comportamento humano⁷”. No caso dessa teoria, não podemos deixar de lado que o sistema linguístico é mutável e que a variação

⁶ (a) The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another. (b) The system is adaptive; that is, speakers' behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior. (c) A speaker's behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations. (d) The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes.

⁷ Language is one of the most systematic and complex forms of human behavior.

linguística existe, sendo esta última contínua e resultado direto das características do SAC.

Larsen-Freeman (1997) associa os termos variação e mudança à dinamicidade do uso linguístico. Desse modo, a perspectiva de língua como SAC se diferencia do paradigma linguístico tradicionalista. Além disso, “o paradigma complexo rejeitou o conceito de gramática baseada na aplicação de regras, muito comum nos modelos linguísticos tradicionais” (BARBOZA, 2013, p. 35).

Ao escolher a língua como SAC, aceitamos que há não apenas a complexidade da língua, mas também a do ser humano, com suas interações sociais e experiências. Os SACs são abertos e contextualizados, desse modo não são apenas dependentes do contexto, mas também o influenciam (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Com essa visão de língua como SAC, houve a necessidade de pensar uma gramática emergente do uso da língua. Deste modo, no campo dos estudos fonológicos, os modelos multirepresentacionais são os que se adequam a tal visão de gramática e serão apresentados nas próximas seções.

MODELOS MULTIREPRESENTACIONAIS

Os modelos multirepresentacionais se caracterizam pelas representações linguísticas interligadas em redes nos vários níveis da gramática. Esses modelos assumem que a representação linguística é múltipla e tentam explicar como as várias representações são gerenciadas no uso da linguagem. As conexões existentes dentro de cada nível nos permitem fazer generalizações que são entendidas a partir do uso, ou seja, através de nossas experiências linguísticas.

O quadro 2 compara as características dos estudos fonológicos baseados na proposta tradicional e nos modelos multirepresentacionais de modo contrastivo.

Quadro 2: Proposta tradicional versus Modelos multirepresentacionais

Proposta Tradicional	Modelos multirepresentacionais
Representação mental minimalista	Representação mental detalhada
Separação entre fonética e fonologia	Inter-relação entre fonética e fonologia
Visão da fonologia como uma gramática formal, com a utilização de variáveis abstratas	Consideração de que a fonologia da língua envolve a distribuição probabilística de variáveis
Efeitos da frequência refletidos na produção em curso e não armazenados da memória de longo termo	Efeitos da frequência armazenados na memória de longo termo
Julgamento fonotático categórico: uma sequência ou é considerada bem formada ou é impossível de ocorrer na língua	Efeitos gradientes nos julgamentos fonotáticos
Léxico separado da gramática fonotática	Palavra como lócus da categorização

Fonte: Guimarães, 2004, p. 40.

Podemos observar que “a gradualidade fonética é categoricamente excluída dos modelos tradicionais” (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004, p. 153) e que para os modelos multirepresentacionais, a fonética e fonologia estão dentro do mesmo nível, sem distinção.

A visão tradicional estabelece que há somente uma representação fonológica (categórica) para cada morfema ou item lexical. A distribuição dos fonemas é tida como evidência para a *representação fonológica* única (a ideia de que somente os fonemas estão presentes na representação linguística) (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004, p. 163, grifos do autor).

Para os modelos multirepresentacionais, também não há distinção ente fonema, fone e alofone, estando todos envolvidos na representação linguística, visto que o uso se dá através da realização do som.

Outro ponto a ser mencionado é que, para os modelos tradicionais, a linguagem é dissociada do uso e é concebida como inata, diferentemente dos modelos multirepresentacionais. Desse modo, existem muitos estudos que discutem os problemas advindos das abordagens tradicionalistas, assim como nos diz Cristóforo-Silva e Gomes (2004, p. 150):

Obviamente há grande discussão na literatura sobre os problemas inerentes às abordagens tradicionais. Um destes problemas é a relação (ou divisão de limites) entre fonética e fonologia. De maneira geral a visão tradicional assume que a fonética trata de fenômenos que envolvem a gradualidade fonética e o detalhe inerente às categorias sonoras. A fonologia, por outro lado, trata das categorias discretas e da organização destas categorias nos sistemas sonoros. Poderíamos generalizar dizendo que a Fonologia se vincula à Gramática e a Fonética se vincula ao desempenho ou aos dados da fala. Na visão tradicional interessa ao linguista o estudo da Gramática, e conseqüentemente a investigação na área da Fonologia.

Nessa perspectiva, o detalhe fonético (alofone) passa a ser essencial para o mapeamento fonológico. Além disso, esse modelo ainda traz uma proposta para a análise do componente sonoro relacionando os aspectos sincrônicos e diacrônicos. A FU presume esquemas de generalizações entendidos a partir do uso, isto é, representações mentais.

Essa teoria deriva de uma abordagem que busca englobar os subsistemas: fonologia, sintaxe, semântica em uma teoria da linguagem. Ela está relacionada com o SAC. Para essa teoria, estudar apenas as estruturas não é o suficiente, pois o foco na estrutura precisa ser complementado por uma visão que inclua dois aspectos importantes do fenômeno da linguagem: o conteúdo material e o uso

da linguagem (BYBEE, 2001). O primeiro aspecto se refere à fonética e à semântica enquanto que o segundo trata das interações sociais.

Com isso, considerando os princípios apresentados pela autora, em que o uso real das unidades linguísticas interage com a substância, agindo sobre a estruturação mental da língua, acreditamos que quanto maior o uso de determinado som em um contexto fonotático específico, mais acurada será a sua realização e, ao contrário, quanto menor o uso, mais distante estará de uma realização inteligível. Cristóforo-Silva (2005, p. 224) nos diz que a “Fonologia de Uso assume que as representações fonológicas expressam generalizações que falantes depreendem a partir da experiência com o uso da língua”, desse modo, o uso frequente de uma variante em detrimento de outra acarretará em mudanças nas representações mentais dos falantes expostos a essa variante.

Bybee (2001) elenca algumas características da FU: a) experiência afeta a representação mental; b) as características redundantes são armazenadas em rede; c) generalizações de itens fonológicos não são separadas das representações mentais, mas emergem delas; e d) o falante nativo forma suas construções linguísticas a partir do uso.

A organização que é realizada a partir de redes propiciam um armazenamento compacto e o acesso eficiente dos dados. Com relação ao armazenamento, tanto as formas regulares quanto irregulares são associadas de acordo com suas semelhanças nos níveis fonológicos, morfológicos e semânticos. O modelo de redes foi desenvolvido para rechaçar a ideia dos modelos cognitivos de processamento duplo no qual indicava o acesso direto às formas irregulares por meio das regras dessas formas.

A frequência de ocorrência na língua tem papel crucial nos modelos multirepresentacionais. O efeito da repetição de uma sequência lexical pode acarretar em um aprendizado autônomo, sem levar em conta o significado das unidades que constituem a sequência. No tocante à FU, temos duas categorias de frequência: a de tipo e a de ocorrência.

A primeira se refere ao número de ocorrências de um determinado padrão linguístico, ou seja, está relacionada à produtividade de determinado padrão na língua, assim “quanto mais frequente for um determinado padrão, maior a sua produtividade. Novas construções teriam uma maior probabilidade de fazerem uso de um tipo mais frequente” (BARBOZA, 2013, p. 38). Sintetizando, podemos dizer que a alta frequência de tipo torna um esquema representacional mais acessível para o uso em novos itens, tornando-o mais produtivo que tipos menos frequentes.

No que tange à frequência de ocorrência, Bybee (2008) enfatiza os efeitos da repetição dos itens de alta frequência, bem como sua autonomia e os efeitos de redução sonora. A autora propôs que o efeito da repetição implica que itens da LE cujos aprendizes são expostos com maior frequência teriam uma produção mais distante da gramática fonológica de sua LM. Esse tipo de frequência pode exercer diferentes efeitos, dependendo das características do fenômeno.

Apesar do aprendiz em sala de aula não ter o mesmo tipo de exposição ao de um nativo de sua língua alvo, o fato não o impede de aprender com êxito uma LE. As mesmas habilidades cognitivas utilizadas na construção da LM (analogia, categorização, automatização, entre muitas outras) são aplicadas na construção de uma LE (BYBEE, 2008). Na próxima seção, apresentamos nossas conclusões.

CONCLUSÃO

Neste trabalho objetivamos apresentar, através de um passeio bibliográfico, a visão de língua, com base nos modelos tradicionalistas e como SAC, assim relacionando com as teorias fonológicas.

Constatamos, então, que não é possível imaginar a fonética baseada na proposta dos manuais tradicionais, em que a língua é concebida dentro de um sistema linear e estático. Temos que pensá-la considerando todos os elementos que fazem parte do funcionamento da língua e que estão envolvidos no seu uso.

Além disso, observamos que para a visão tradicionalista o detalhe fonético é ignorado e que a fonética e a fonologia são estudadas em planos diferentes, enquanto que na visão dos modelos multirepresentacionais não há distinção entre essas ciências e o alofone é caracterizado como elemento fundamental para o mapeamento fonológico.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, C. L. *Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira*. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) — Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BECKNER, et al. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning*, Michigan, v. 51, n. 1, p.1-26, Dec. 2009.

BYBEE, J. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, J. Usage-based grammar and second language acquisition. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. C. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008. p. 216-236.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Nova York: Cambridge. 2010.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 26. ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

CAVALIERE, R. *Pontos essenciais de Fonética e Fonologia*. Editora Lucena: Rio de Janeiro, 2005.

CHOMSKY, N. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar. 1965.

CHOMSKY, N. *Regras e representações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonologia probabilística: estudos de caso do português brasileiro. *Lingua(gem)*, Macapá, v. 2, n. 2, p.223-248, 2005.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. Representações múltiplas e organização do componente linguístico. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2004, p. 147-177.

FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros. 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, p. 141-165. Jun. 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

LOBATO, L. *Análises Linguísticas*. Petrópolis: Vozes. 1986.

QUILIS, A. Principios de fonología y fonética españolas. Madrid: Arco Libros. 2010.

SAUSURRE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix. 1995.

SOUZA, P.; SANTOS, R. In: José Luiz Fiorin. (Org.). *Introdução à Lingüística – Vol. II. Princípios de Análise*. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, v.2, p. 9-31.

LA FRECUENCIA DE OCURRENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIBRANTE DEL ESPAÑOL EN LAS POSICIONES INTERVOCÁLICA Y CODA ABSOLUTA

Juliana Silva Oliveira ¹
Patrícia de Queiroz Cardoso²
Mayza Rosângela de Oliveira Duarte³

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar la construcción de la interfonología de los róticos en las posiciones: intervocálica y coda absoluta, envolviendo el PB y ELE de alumnos futuros profesores de español. Además, tenemos como objetivos específicos: I) Verificar la influencia de las palabras de alta y baja frecuencia de ocurrencia; II) Mapear las realizaciones de los róticos en posición de coda e intervocálica del PB; y III) Verificar los sonidos emergentes de los róticos en el ELE.

Para la realización de la presente investigación partimos de la siguiente pregunta: ¿de qué manera emerge el rótico, en las posiciones intervocálica y coda absoluta, envolviendo el PB y el ELE en alumnos futuros profesores de español? Así, tenemos por hipótesis básica que la alta frecuencia de ocurrencia en la Lengua Extranjera (LE) influencia en la construcción más cercana de la gramática fonológica del español por brasileños.

¹ Discente del curso de Letras - Español (UERN) E-mail: juliana.uern@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/6453052553391081>.

² Discente do curso de Letras - Espanhol (UERN) E-mail: patriciaqueirozpqc@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/8495692107255683>.

³ Discente del curso de Letras - Español (UERN) E-mail: mayza_uern@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/9527562022587600>.

El interés por el tema surgió por medio de las discusiones realizadas en el proyecto de investigación “análisis acústica-articulatoria de las líquidas en la adquisición del español como lengua extranjera por alumnos de letras” de lo cual hicimos parte. Apuntamos aún que el trabajo es resultado parcial de un nuevo proyecto intitulado “análisis interfonológica de los róticos en la adquisición del español como lengua extranjera”. Así, seguimos con nuestros estudios, ahora nos fijando en la interfonología rótica.

Señalamos que la investigación es relevante, una vez que aún son pocos los estudios e investigaciones que tratan de la interfonología rótica entre el PB y el ELE.

Además, resaltamos que optamos por trabajar con los róticos, pues estos son comunes en diversas lenguas del mundo, incluyendo el PB y el español. Según Maddieson (1984) cerca de 75% de las lenguas presentan alguna forma del dicho fonema. Además, estos sonidos son, de acuerdo con Fernández (2007), los que los estudiantes de la lengua extranjera, en este caso el español, presentan mayor dificultad en reproducirlos.

Para la realización de la investigación optamos por una metodología de carácter mixto, de corte transversal y casi-experimental teniendo en cuenta el estudio de la interfonología de los róticos en posición intervocálica y coda absoluta. Tuvimos como *corpus* la grabación de audios de 5 alumnos en formación. Las grabaciones fueron analizadas por medio del *software Praat* y auxiliadas por la impresión oitiva.

El trabajo está estructurado en 3 secciones, excluyendo la introducción y la conclusión. En la primera parte, presentamos una breve explicación sobre el Sistema Adaptativo Complejo (SAC). En la que sigue, exponemos la metodología que está dividida en dos subsecciones: construcción del muestreo y tratamiento de los datos. Por fin, presentamos el análisis de los datos y los resultados.

LA LENGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEJO

El Sistema Adaptativo Complejo (SAC) puede ser caracterizado como dinámico, no lineal, imprevisible, sensible a las condiciones iniciales, abierto, auto-organizable y adaptativo (LARSEN-FREEMAN, 1997). En este último, podemos apuntar que el sistema se caracteriza así, porque está en constantes cambios, una vez que la lengua es heterogénea y, por este motivo, ella se adecua a las diferentes realidades, adaptándose a cualquier necesidad y situación.

Larsen-Freeman (1997, p. 148) aún presenta que los “estudios de sistemas complejos no lineales y el estudio del lenguaje tienen mucho en común⁴”, visto que el lenguaje es un proceso activo que va cambiando por medio de las necesidades de los agentes envueltos, pues, en este sistema, todos sus agentes se presentan conectados. Hecho que nos lleva a la teoría del caos, una vez que está directamente relacionada con el sistema, afirmando que cualquier cambio realizado, por menor que sea, puede alterar o no todo el sistema, considerando que el SAC está conectado por redes, que son influenciadas por múltiples agentes, sean internos o externos, visto que el sistema es abierto y contextualizado.

Así, Leffa (2016, p. 2) distingue y explica los términos adaptativos y complejo de la siguiente manera:

Adaptativo porque muda no tempo e no espaço. Em relação ao tempo, sabemos que a língua materna, por exemplo, não pode ser ensinada hoje como se ensinava há 50 anos; em relação ao espaço, concordamos que o ensino do espanhol em zona de fronteira não pode ser o mesmo de uma escola no interior de São Paulo. Além de adaptativo, o ensino é também complexo, envolvendo a interação de múltiplos elementos que não fazem sentido isoladamente.

Por lo tanto, factores como edad, interlengua, afectividad, región, aptitud y objetivos están directamente relacionados al recorrido de aprendizaje de una segunda lengua, una vez que el SAC

4 Estudio de sistemas complejos não-lineares e o estudo da linguagem têm muito em comum.

es identificado por la interacción existente entre los factores citados anteriormente.

Además, Mesquita (2018) refuerza la idea de que el SAC presenta un carácter adaptativo, complejo y no presenta linealidad. Así, teniendo la impresión de que no es posible extraer nada sistematizado, pero al pensar así nos olvidamos de que sin una sistematización no hay comunicación, pues para que ella suceda es necesario la existencia de un sistema.

Por lo tanto, al reconocer y comprobar que la lengua es un SAC, también, identificamos que no es sólo la complejidad de la lengua, pero también la del ser humano, con sus experiencias, pues los sujetos participan activamente en el medio social inserido, con sus diversas formas de manifestaciones de uso lingüístico.

En el próximo tópico presentaremos la metodología.

METODOLOGÍA

Presentaremos nuestros informantes, el *corpus*, los experimentos y las técnicas utilizadas para la producción de nuestra investigación. Empezaremos por la constitución del informante y del muestreo.

CONSTITUCIÓN DE LOS INFORMANTES Y DEL MUESTREO

Esta investigación desarrolló una metodología mixta de corte transversal y casi-experimental teniendo en cuenta el estudio de la interfonología de los róticos envolviendo el PB y el ELE en posición intervocálica y en coda absoluta. Tuvimos como *corpus* de análisis la grabación de audios de 5 alumnos en formación y con experiencia en clase, una vez que ya enseñaron o enseñan en cursos libres.

Para elegir los informantes, utilizamos los siguientes criterios: I) Todos eran estudiantes del curso de letras-español; II) Los informantes tenían como lengua materna el PB; III) No presentaban

ningún problema auditivo o de habla; y IV) Ya habían impartido clases de español.

Con la finalidad de contestar la problemática, el *corpus* fue recolectado mediante las grabaciones de frases-vehículo en que los róticos aparecen en posición intervocálica. Dividimos en dos experimentos, uno del PB y otro del ELE.

Para la realización del análisis utilizamos el *software Praat*, que nos permitió obtener las informaciones fundamentales para la verificación de los sonidos producidos por los informantes. El mismo nos proporcionó verificar, por medio de los espectrogramas y oscilogramas, la veracidad de la realización del sonido.

A seguir presentaremos el tratamiento de los datos.

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Para la grabación, utilizamos una sala cerrada con aislamiento acústico en que cada informante fue grabado separadamente. Para la realización del análisis, los audios obtenidos fueron encaminados para el *software Praat*. Después de la segmentación, fue realizado el análisis de estos segmentos y averiguamos los sonidos emergentes del habla de la LM y de la interfonología de los alumnos.

Las palabras del PB fueron elegidas con el pensamiento de mapear los sonidos emergentes de los informantes. Ya las del ELE, analizamos las realizaciones de las vibrantes y la influencia de la LM en la interfonología de los informantes, así como el impacto de la frecuencia de ocurrencia.

Las palabras analizadas en los dos experimentos están expuestas en el cuadro 1. En el mismo presentamos la frecuencia de ocurrencia de los términos verificados en el experimento del ELE. Además, resaltamos que al analizamos los datos tuvimos en cuenta la frecuencia de ocurrencia de las palabras en el experimento del ELE. Así, consideramos de alta frecuencia las que poseen un número superior a 10.000.

Cuadro 1: Palabras para los experimentos del PB y ELE

PB	ELE
Salário - Perigo - Tesoura - Buraco - Cerâmica - Cachorro - Correção - Irrefutável - Corrupção - Arrogante - Amar - Barbear - Decifrar - Embriagar - Descartar	Caro (51.517) - Señorita (15.422) - Mirada (121.092) - Tirados (4.378) - Grosera (3.599) - Perro (94.679) - Hierro (51.543) - Ferrocarril (14.570) - Destierro (5.242) - Gorra (6.461) - Estudiar (135.834) - Mirar (125.923) - Hablar (464.270) - Fotografiar (8.040) - Retroceder (9.297)

Fuente: Elaboración nuestra

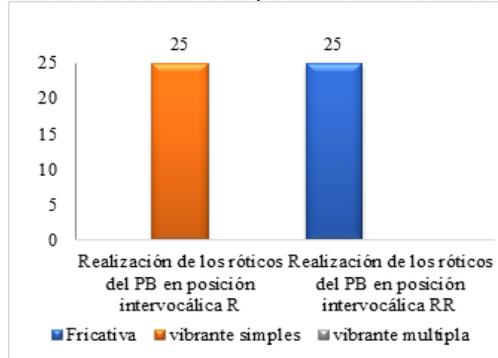
Resaltamos aún, que fueron analizados 150 *tokens* entre los dos experimentos. En la próxima sección presentaremos los análisis y resultados encontrados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En esta sección, discutiremos los resultados obtenidos. En los gráficos I y II, presentamos la realización de los róticos en posición intervocálica en los experimentos del PB y del ELE. En ambos, en el lado izquierdo, los números representan el total de palabras analizadas en los experimentos y las barras representan las realizaciones.

En el gráfico I, el color azul representa la realización de un sonido fricativo, el naranja la vibrante simple y el gris la vibrante múltiple.

Gráfico I: realización de los róticos en posición intervocálica del PB

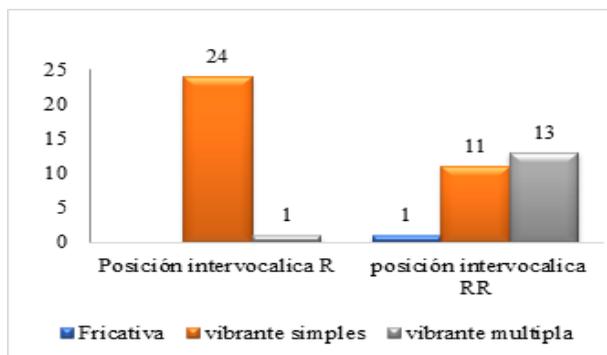


Fuente: elaboración nuestra

Observamos que todos los informantes realizaron de forma aceptable – de acuerdo con la gramática fonológica del PB –, una vez que en tal sistema el grafema <r> en posición intervocálica debe ser realizado como una vibrante simple. Ya el dígrafo <rr> en la misma posición es reproducido a través de una fricativación.

En el gráfico II, podemos notar los sonidos que emergen dentro de la interfonología de nuestros informantes.

Gráfico II: realización de los róticos en posición intervocálica del experimento del ELE



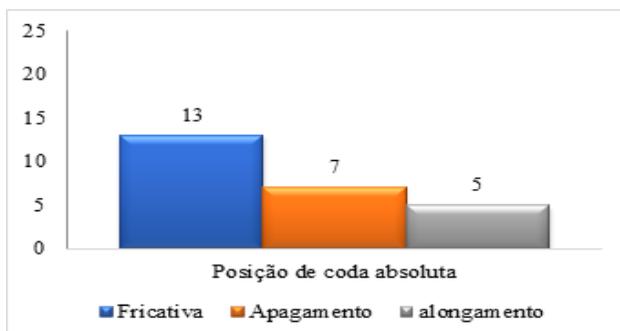
Fuente: Elaboración nuestra

Observamos, en el caso de <r> en posición intervocálica, que los informantes tienen un conocimiento fonológico próximo de la lengua extranjera estudiada, pues de las 25 palabras, 24 fueron realizadas de forma correcta y, solamente 1, de manera equivocada, en que el informante realizó una vibrante múltiple en la palabra “caro”, cuando lo esperado sería una simple. Creemos que eso haya ocurrido, porque a partir de los avances en el estudio, los discentes se van acercando del sistema fonológico de la lengua estudiada - una vez que están utilizándolo con más frecuencia.

Ya, en lo que refiere al <rr>, percibimos que los informantes realizaron 13 sonidos de forma aceptable. De las 25 palabras, los informantes realizaron 11 sonidos con la r en posición intervocálica. Por ejemplo, en la palabra *perro*, si el informante realiza una vibrante simple r en vez de la múltiple r, ocurre la modificación del fonema, y de esa manera, también ocurre el cambio de significado de la palabra, realizando un equívoco dentro de la propia lengua estudiada (MESQUITA, 2018). En este caso, no es aceptable. Además, uno de los informantes realizó una fricativización, eso sucede por qué la lengua estudiada sufre influencia de la lengua materna del estudiante, así como nos presenta Gomes (2013) apuntando que los estudiantes del ELE reciben influencia de la lengua materna.

En los gráfico a seguir presentamos las realizaciones encontradas con relación a la erre en posición de coda absoluta, sea en el PB sea en el ELE. Resaltamos que la barra azul representa la realización de la fricativización, ya la naranja corresponde a la elisión y la gris al alargamiento vocálico.

Gráfico III: Realización de los róticos en posición de coda absoluta del experimento del PB

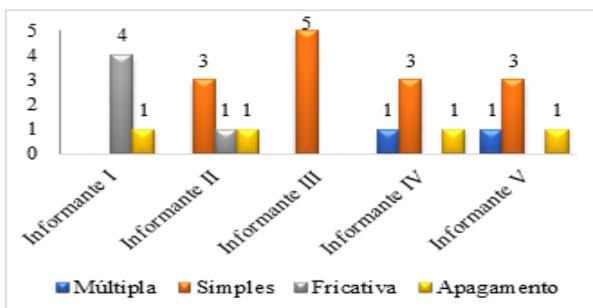


Fuente: Elaboración nuestra

Por medio del gráfico III, verificamos que ocurrió la fricativización en 13 de las 25 palabras del PB. Además, 7 casos de elisión, o sea, desaparece el rótico en el verbo en el infinitivo, así como Sezarío y Votre (2013) afirman. Por fin, 5 alargamientos vocálicos fueron realizados. Por lo tanto, apuntamos que este resultado ya era esperado, una vez que en la gramática fonológica del PB los tres casos son aceptables.

El gráfico IV está dividido de acuerdo con la realización de los cinco informantes.

Gráfico IV: Realización de los róticos en posición de coda absoluta del Experimento del ELE

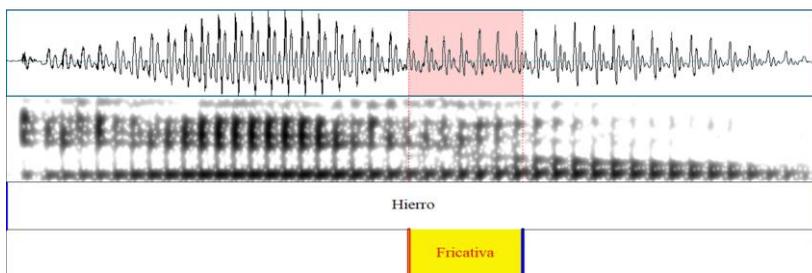


Fuente: Elaboración nuestra

Observamos que la realización más frecuente fue la vibrante simple, lo que demuestra un conocimiento avanzado de la gramática fonológica de la lengua extranjera estudiada, sin embargo el informante I todavía presenta gran influencia del PB, visto que realizó solamente elisión y fricativaciones, realizaciones no esperadas en el español. En la lengua castellana las vibrantes, en posición de coda absoluta, se neutralizan. De este modo, se espera que los alumnos realicen solamente vibrantes simple o múltiple (MASIP, 2005). Como no existe la vibrante múltiple en la región de nuestro informante, Mesquita (2017) nos informa que hay un esfuerzo más grande para que esta realización ocurra.

A seguir presentamos algunos espectrogramas para ejemplificar los datos colectados. Empezamos por el de la palabra *hierro*.

Figura I: Espectrograma de la palabra *Hierro*



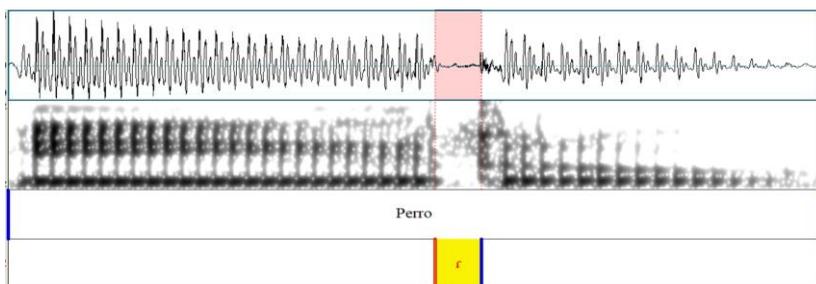
Fuente: acervo personal, extraído de las grabaciones de los audios de los alumnos en el programa *praat*

Podemos percibir, que el informante realizó una fricativa en vez de una vibrante múltiple y esto no es lo esperado en la lengua española. Eso ocurre porque el estudiante lleva rasgos del sistema fonológico de la lengua materna para la lengua extranjera, una vez que en el PB no realizamos la *r* en ningún contexto fonotático, y por eso tenemos más dificultades en la realización del presente fonema, así como nos explica Silva (2007, p. 131) que “os problemas com o /r/ se fazem presentes porque, do ponto de vista diatópico, ele não existe como fonema nem como variante no nosso falar.”

Así, resaltamos que estudios como el de Fernández (2007) presentan que la vibrante, principalmente la múltiple, es el sonido que los estudiantes tienen mayor dificultad de realizar. Por ello, mismo la palabra siendo de alta frecuencia de ocurrencia, el discente tendrá un grado de dificultad de articulación más elevado que en los demás sonidos, por ejemplo, en la palabra *ferrocarril* percibimos un mayor número de equívocos realizados por los informantes, por más que sea de alta frecuencia de ocurrencia. Explicamos este equívoco por el hecho de que los informantes tenían que realizar la vibrante múltiple dos veces, o sea, duplicó la dificultad de articulación del sonido en esta palabra.

Tras esta explicación, presentamos el espectrograma de la palabra *perro*.

Figura II: Espectrograma de la palabra *Perro*



Fuente: acervo personal, extraído de las grabaciones de los audios de los alumnos en el programa *praat*

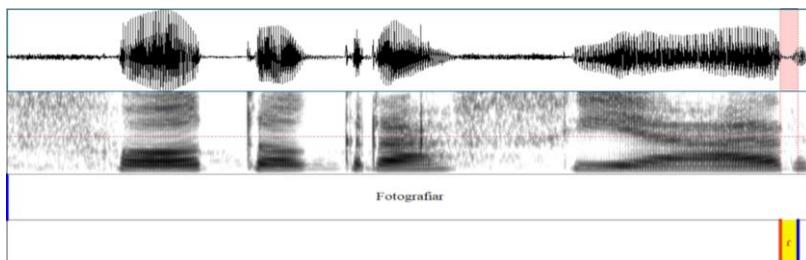
En la figura II, observamos que el informante realizó una vibrante simple en vez de la múltiple. Es posible percibir que en el espectrograma sólo tiene una oclusión del flujo de aire en las cavidades orales caracterizando la vibrante simple.

Aún resaltamos que la palabra *perro* es de alta ocurrencia y fue la que verificamos una gran cantidad de equívocos. Creemos que esto se pasó, porque los informantes, estaban leyendo frases-vehículo y dedicaron más esfuerzo a las palabras desconocidas o poco usuales como: *tirados*, *grosera*, *destierro* y *gorra* que mismo siendo palabras de baja frecuencia de ocurrencia fueran las que los informantes

presentaron menos desvío. Las consideradas de alta frecuencia de ocurrencia presentaron mayor número de equívocos, quizás por falta de atención no reprodujeron según el sistema fónico de la lengua española.

Ahora, presentamos el espectrograma de la palabra fotografiar

Figura III: Espectrograma da palavra Fotografíar



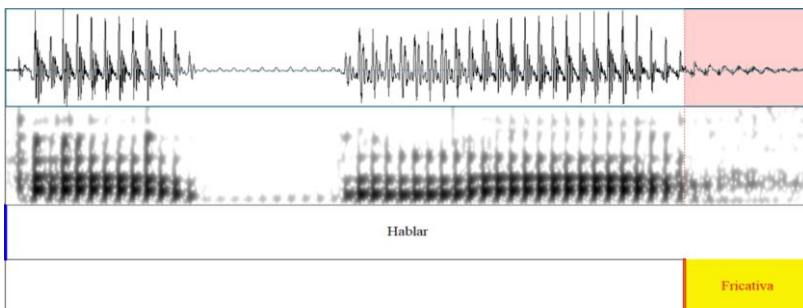
Fuente: acervo personal, extraído de las grabaciones de los audios de los alumnos en el programa *praat*

En la figura III, la parte que está señalada es la realización de una vibrante simple, o sea, el informante realizó de la forma que es aceptable en la LE, una vez que observamos una rápida oclusión del flujo de aire en las cavidades orales que es característica de la vibrante citada anteriormente. Aún, apuntamos que el rótico en posición de coda absoluta se neutraliza. (BRISOLARA; SEMINO, 2014).

Aún, resaltamos que, mismo siendo una palabra de baja frecuencia, solo hubo un equívoco en su realización. Así, hipotetizamos que los informantes al leer las frases-vehículo tuvieron más atención en aquellas que no estaban acostumbrados a utilizarlas

Ya en la figura V, observamos que el informante realizó una fricativización. Podemos constatar por la concentración de la energía acústica que se queda un poco más elevada. Por lo tanto, apuntamos que él informante se equivocó al realizar la palabra *hablar*, una vez los róticos en posición de coda absoluta se neutralizan (vibrantes simple o múltiple), pero nunca una fricativización que fue lo que ocurrió.

Figura V: Espectrograma da palavra *Hablar*



Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios dos alunos no programa Praat dos alunos no programa Praat

Aún destacamos que la palabra *hablar* es la que posee una mayor frecuencia de ocurrencia (464.270). Así, creíamos que era la que presentaría menor equívoco, una vez que, según Bybee (2001), es por medio del uso contínuo de determinado segmento que él hablante forma sus construcciones lingüísticas, pero no fue lo que sucedió, pues fue la que presentó mayor equívoco en su realización, siendo que solo uno de los informantes realizó de forma aceptable a la gramática fonológica de la LE. Así, tenemos por hipótesis que esto ocurrió por falta de atención de los informantes, así relajándose al pronunciar, de este modo, presentando influencia de su LM.

Finalizamos apuntando que las palabras de alta frecuencia de ocurrencia tuvieron un mayor índice de desvío patrón, diferentemente de lo esperado. Pero, verificamos que el SAC es dinámico e imprevisible.

Ahora, presentaremos nuestras consideraciones finales.

CONCLUSIÓN

Inicialmente, constatamos que nuestra hipótesis básica fue rechazada en parte, pues como los informantes son alumnos, pero en niveles avanzados de lengua y con experiencia en sala de clase, percibimos que la alta experiencia de ocurrencia en la LE influyó en la

construcción más próxima de la gramática fonológica del español. No obstante, las palabras con alta frecuencia de ocurrencia tuvieron mayores indicios de realización no patrón. Diferentemente de lo que nos presenta la fonología de uso.

En los róticos, en posición intervocálica, señalamos que, en el experimento del PB, los informantes realizaron de manera aceptable por el sistema fonológico de PB, una vez que, en tal sistema, el grafema <r> debe ser realizado como una vibrante simple. Ya el dígrafo <rr>, en la misma posición, es reproducido como una fricativa. En el experimento del ELE, notamos que el número de vibrantes simples fue superior al comparar con el número de fricativaciones y de vibrantes múltiples. En lo que concierne a la frecuencia de ocurrencia observamos que los equívocos fueron más grandes en las palabras de alta frecuencia.

Ya en posición de coda absoluta, en el experimento del PB, el número de fricativaciones fue mayor que el número de elisión y alargamiento vocálico. En el experimento del ELE, observamos que la vibrante simple fue la más reproducida por los informantes y, con relación a la frecuencia de ocurrencia, verificamos que, diferente de lo esperado, hubo mayores equívocos de realización en las palabras de alta frecuencia.

La investigación es relevante, una vez que son pocos los estudios y las investigaciones que tratan de la interfonología rótica entre el PB y en ELE.

Por fin, apuntamos que “a frequência desempenha um papel crucial no mapeamento fonológico” (CRISTÓFARO-SILVA, 2003, p. 220) por esto, creemos ser de gran importancia trabajar con ella. Resaltamos que tenemos el objetivo de desarrollar nuevos trabajos en esta área, pero en contextos fonotáticos distintos y con nuevos experimentos.

REFERENCIAS

BRISOLARA, Luciene; SEMINO, Maria. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos*. Campinas: Pontes Editores. 2014.

BYBEE, Joan. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. *Descartando fonemas: a representação mental na fonologia de uso*. In: HORA, Dermeval da; COLLISCHON, Gisela. *Teoria linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 200-231.

FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros. 2007.

GOMES, Aline Silva. *A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de Espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística*. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) — Curso de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. Sequências de (sibilant

LARSEN-FREEMAN, Diana. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, p. 141-165. Jun. 1997.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

MADDIESON, L. *Patterns of sounds*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

MASIP, V. *fonología y ortografía españolas: curso integrado paraa brasileños*. Recife: Bagaço, 2005.

MESQUITA NETO, José Rodrigues de. *Interfonologia dos róticos em posição de coda por falantes potiguares estudantes de ELE*. In: XVII Semana Universitária do CAMEAM, 2017, Pau dos Ferrps, RN. Anais (on-line). Disponível: <http://semanauniversitariacameam.com.br/2018/07/30/anais-da-xvii-semana-universitaria-do-cameamuern/>. Acesso em 13 de Outubro de 2018.

MESQUITA NETO, José Rodrigues de. *Interfonologia como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional*. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Kátia Cilene. *Ensino-Aprendizagem do espanhol: O uso interlinguístico das vibrantes*. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007..

O ENSINO DA COMPETÊNCIA FÔNICA NOS MANUAIS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Solange de Farias¹

INTRODUÇÃO

A principal meta da *didática da pronúncia* é a aquisição eficaz da competência fônica, entendida como “la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de una lengua” (CANTERO, 1998, p. 34) tanto a nível segmental (vogais e consoantes) como a nível suprasegmental (entonação, acento, ritmo, pausa, velocidade de elocução etc.). Atualmente, muitos estão de acordo em definir a pronúncia como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais e suprasegmentais de uma língua. Para que o aprendiz consiga usar satisfatoriamente uma segunda língua como instrumento de comunicação, deve dominar esses elementos constitutivos da competência fônica.

Na história do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a importância dada ao ensino da pronúncia/competência fônica tem variado significativamente, desde o método de Gramática e tradução até a abordagem comunicativa, onde a pronúncia vem vagarosamente recuperando sua importância. Essa falta de atenção pode ser resultado da ausência de materiais que privilegiem o ensino tanto dos elementos segmentais como suprasegmentais da língua estudada. Para verificar tal hipótese, propomos este estudo que tem como objetivo geral analisar o ensino da competência fônica nos manuais de espanhol como língua estrangeira e como específicos (I) determinar que aspectos da pronúncia são privilegiados nos manuais de espanhol, (II) descrever a tipologia de atividades utilizada e também (c) observar

¹ Mestra em Linguística Aplicada pela UECE. Doutora em língua espanhola pela Universidade de Salamanca. Professora Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró-RN. Contato: Solange_espanha@hotmail.com.

que variante linguística os manuais privilegiam e as implicações dessa escolha.

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa descritiva já que nela analisamos e descrevemos as atividades de pronúncia no material didático *Español en Marcha*, volumes 1, 2 e 3, sem fazer nenhuma interferência. Centramo-nos na análise de um manual que segue uma metodologia atual e que está sendo utilizado por faculdades e núcleos de ensino de espanhol, sem a intenção de menosprezar que também pertencem à lista de materiais destinados ao ensino e trazem contribuições para o ensino de espanhol. Nesta análise, seguimos as seguintes etapas: (1) identificamos as atividades de pronúncia existentes na coleção didática; (2) descrevemos se estas atividades enfatizam os aspectos segmentais (vogais e consoantes) e/ou suprasegmentais (entoação, acento e ritmo) do espanhol; (3) analisamos cada uma das atividades e (4) verificamos se o material didático faz opção por algum padrão para a pronúncia do espanhol.

Organizamos nosso trabalho em dois capítulos; no primeiro, relatamos os resultados de algumas pesquisas que tratam sobre o ensino da pronúncia nos manuais de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e no segundo, analisamos e discutimos os resultados da nossa pesquisa, sempre com o objetivo de contribuir com informações que ajudem o professor a desenvolver melhor seu trabalho na sala de aula.

O ENSINO DA PRONÚNCIA NOS MANUAIS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os manuais destinados ao ensino de línguas estrangeiras (e seus complementos como caderno de exercícios e guia didática) são os materiais mais utilizados pelo professor nas suas aulas; são eles que mais orientam as atividades desenvolvidas em sala, por este motivo é que tem sido objeto de pesquisa; nele, observa-se se está bem planejado e orientado a objetivos pré-determinados. Desta forma, algumas pesquisas como as de Blanco (2014), Iruela (2004) e Rigol (2005) vêm sendo desenvolvidas sobre o ensino da pronúncia nos

manuais concebidos para o ensino e aprendizagem de ELE, principalmente para observar qual a importância dada a este componente da competência comunicativa e que atividades são propostas para trabalhar os elementos segmentais e suprasegmentais da língua.

Uma pesquisa realizada por Blanco (2014) revelou que, em grande parte dos manuais produzidos para o ensino de línguas estrangeiras, os autores dedicam algumas páginas das primeiras unidades de livros de nível inicial ao ensino da pronúncia e nos níveis seguintes vão deixando de dar ênfase a este tema. Neles, encontramos atividades cujo objetivo é unicamente trabalhar a relação entre pronúncia e ortografia; a sequência destas atividades se caracteriza primeiro pelo ensino predominante dos elementos segmentais, seguido do ensino pouco frequente dos suprasegmentais.

Outras pesquisas como as de Iruela (2004) e Rigol (2005) confirmam as afirmações anteriores e acrescentam que a prática da pronúncia se desvincula das atividades orais e se desenvolve através da língua escrita. São atividades que dão ênfase à prática de “sons isolados em palavras e frases. Consistem em escutar, repetir, classificar, discriminar, ler e/ou completar textos” (RIGOL, 2005, p. 193) e costumam ser encontradas nas unidades em uma seção denominada *Pronunciación y Ortografía*, em um anexo ou no caderno de exercício, salvo exceções.

Os resultados expostos acima nos levam a pensar que para os autores da maioria dos manuais, a partir do momento que o aluno começa a acumular conhecimentos sobre a língua que estuda, diminui-se a necessidade de ensinar pronúncia, já que quando as atividades de prática de pronúncia são encontradas nos manuais elas estão nos níveis mais baixos de aprendizagem; nos níveis mais altos elas quase desaparecem (MONTENEGRO, 2002), o que é um equívoco pois o aluno ainda não domina todos os aspectos que envolvem a aquisição da competência fônica.

Os resultados antes mencionados mostram uma superior presença dos elementos segmentais em detrimento dos suprasegmentais nos manuais de ELE. Essa realidade se contradiz

com o que afirmam Asis (2004) e Iruela (2004); para estes pesquisadores, os elementos suprasegmentais são essenciais na aquisição do sistema de sons e conseqüentemente na produção e compreensão oral, já que são eles que organizam o discurso e transmitem diferentes informações como as intenções do falante, sua variante dialetal e social, seu estado de ânimo etc.

Se perguntarmos sobre a presença das variações linguísticas nos manuais de ensino de espanhol, podemos afirmar que a atenção dada às variantes do espanhol é pouco significativa. Normalmente, o material utilizado nas aulas de ELE apresenta uma pronúncia *estándar*, uma modalidade que se diz neutra porque não pertence a nenhuma variante linguística utilizada na vida cotidiana dos falantes nativos (OLIVÉ, 1999, 2005). Neles, são mencionadas as variantes hispanoamericanas como uma modalidade uniforme e denominada de espanhol da América, frente ao espanhol da Espanha (NAVARRO, 2008). Para Olivé (1999) utilizar estas denominações é enganoso, porque nos distintos países da América, inclusive dentro de cada um dos países que falam espanhol neste continente, falam-se distintas variações (OLIVÉ, 1999); a partir dessa realidade, podemos afirmar que um mexicano não fala igual a um argentino e nem igual a colombiano; como também um sevilhano não fala igual a um madrilenho e nem igual a um catalão, pois dentro das diferentes cidades de um país também existem variações na forma de falar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O material didático utilizado neste estudo é o manual *Español en Marcha*; foi impresso na Espanha pela editora SGEL e está dirigido a jovens e adultos que estudam em um país de fala hispânica ou no seu próprio país. *Español en Marcha* está dividido em três volumes; o primeiro corresponde ao nível básico (A1+ A2), o segundo ao nível B1 e o terceiro ao nível B2 (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Español en marcha nivel básico (A1 + A2)

Español en marcha nivel básico (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007) é um manual que reúne, em um só volume, os níveis A1 y A2 do *Marco común europeo de referencia* (CONSEJO DE EUROPA, 2002); nele, são propostas atividades para trabalhar a expressão e a compreensão oral, para ler e escutar, praticar diálogos, ler e completar os textos (e depois comprovar mediante a audição) ou completar mediante a audição. Neste manual, observamos muitas atividades orais apoiadas na língua escrita, mas também atividades de expressão oral que permitem que o aluno se expresse livremente.

O volume 1 está dividido em 18 unidades (mais uma unidade introdutória denominada zero). Cada unidade tem um tema de trabalho e está dividida em cinco seções: A, B, C (onde estão reunidas as questões gramaticais e nocio-funcionais), *autoevaluación* (para recapitular e consolidar os objetivos da unidade) e *De acá y de allá* (com aspectos socioculturais da Espanha e Hispanoamérica).

A lo largo de cada unidad, el alumno tendrá la oportunidad de desarrollar todas las destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar) así como para trabajar en profundidad la gramática, el vocabulario y la pronunciación, en una serie de tareas que van desde las más dirigidas hasta las más libres. (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007, p. 3).

No final das unidades, estão as transcrições das gravações do CD, “una referencia gramatical y léxico útil organizados por unidades, una tabla con los verbos regulares e irregulares más frecuentes” (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007, p. 3) e tarefas para desenvolver a expressão oral em dupla. A pronúncia aparece dentro das unidades, na seção B ou C, com o título *Pronunciación y ortografía*. Nelas, há uma preocupação dos autores em trabalhar os elementos segmentais e suprasegmentais da língua espanhola com predominância da prática dos últimos; no entanto, como costuma ser habitual, os autores de outros manuais começam a trabalhar e dão mais ênfase aos conteúdos segmentais.

Neste volume, o estudo dos elementos segmentais começa pelas consoantes e a prática das vogais se realiza somente por meio dos

encontros vocálicos (ditongos e hiatos). No entanto, existe uma hierarquia fônica sugerida por Cantero (2003) na qual o acento, o ritmo e a entonação, por serem os elementos que integram e organizam a fala, devem ter prioridade. Em um segundo momento, ao se trabalhar os elementos segmentais, deve-se primeiro praticar as vogais e depois as consoantes.

As atividades utilizadas no nível básico para a prática dos elementos segmentais estão mais voltadas ao ensino da ortografia; são atividades que consistem em escutar e repetir (*escucha y repite*) o modelo apresentado ou identificar o som destinado a diferenciar um fonema dentro de uma palavra (*gusto/justo, hago/ajo, bala/pala, pero/perro, morar/molar*). A prática dos elementos suprasegmentais também consiste em escutar e repetir (*escucha y repite*) o modelo apresentado (*¿De dónde eres? ¿Cómo se llama el marido de Ana? ¡Qué bonito! ¡Hasta luego!*); escutar e sublinhar a sílaba tônica das palavras, diferenciar frases por meio da sílaba mais forte entre duas palavras (*llevo gafas/llevó gafas, entro a las ocho/entró a las ocho*) e escutar e colocar os acentos que faltam nas palavras (*Andres me llamo por telefono para saludarme, Ella es mas guapa que el*). Observa-se, nessas atividades, que não há nenhuma relação entre o ensino da pronúncia e a língua oral, ou seja, essas atividades se desenvolvem com o apoio da língua escrita, hábito que, de acordo com Ahumada (2010), é um obstáculo à aquisição da competência fônica; para ela, o componente fônico deve ser ensinado a partir de um suporte exclusivamente oral pois assim permitiremos que o aprendiz dê mais atenção à forma fônica que à escrita.

Sobre a variedade linguística utilizada nesse volume, é a do “español peninsular estándar” (COLOMA, 2011, p. 16). De modo geral, nas unidades, não se fala de outras variedades linguísticas; a única informação encontrada sobre as variantes é na unidade 18, onde ao trabalhar o fonema /θ/- *la c y la z – za, ce, ci, zo, zu*, no final dos exercícios que praticam este som, os autores afirmam que “Muchos hablantes del español de España (en Canarias y Andalucía) y de Hispanoamérica no suelen realizar este sonido, lo pronuncian como s. A este fenómeno se le llama seseo” (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007, p. 155). Se o material utilizado para ensinar a língua não trata deste

tema tão relevante para o ensino de línguas, cabe ao professor levar estas informações aos alunos.

Español en Marcha 3 (B1)

Español en marcha 3 (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007), está dividido em 12 unidades. Cada unidade também apresenta um tema de trabalho, como no A1+A2, e está dividida em seis seções: A, B, C (onde se desenvolvem os conteúdos linguísticos e comunicativos), *escribe* (que trabalha exclusivamente a expressão escrita), *De acá y de allá* (onde são apresentados os aspectos socioculturais da Espanha e Hispanoamérica e a *autoevaluación* (para recapitular e consolidar os objetivos da unidade). Neste volume, no final do livro, encontramos um modelo de exame do DELE para nível inicial. A pronúncia aparece dentro das unidades, na seção B ou C, com o título *Pronunciación y ortografía* e já na apresentação do manual os autores afirmam que “se presenta sistemáticamente el vocabulario y la pronunciación del español. En este nivel hemos dedicado una atención especial a la práctica de la acentuación” (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007).

Nesse volume, observa-se uma preocupação dos autores em trabalhar os elementos segmentais e suprasegmentais da língua espanhola; no entanto, se evidencia mais a prática dos elementos suprasegmentais, particularmente o acento da sílaba tônica e a entonação das orações interrogativas e exclamativas. O ensino dos elementos segmentais se limita à prática das consoantes e os exercícios utilizados continuam sendo, como no volume anterior, tradicionais e consistem em escutar e repetir (*escucha y repite*) o modelo apresentado, completar com a letra que corresponda (*j, g, gu, qu, z, y c*, por exemplo) e sublinhar a palavra que se ouve nos pares mínimos (*pela/vela, pava/baba, bala/pala*). A prática dos elementos suprasegmentais se resume a escutar e repetir (*escucha y repite*) o modelo apresentado (*¿Quién ha venido? ¿Estás seguro? ¡Qué bonito! ¡Ven aquí!*); escutar e sublinhar a sílaba tônica (*simpático, alegre*) e escutar e escrever os signos necessários (*¿? / ¡!*) ou os acentos que faltam (*El te verde es muy bueno*). Ao analisar esse volume,

observamos diferentes exercícios de compreensão oral relacionados com os temas das unidades e com os conteúdos gramaticais propostos, porém os exercícios de pronúncia não estabelecem nenhuma relação com a língua oral, ou seja, se desenvolvem apoiados na língua escrita, hábito que, como já destacamos, é um obstáculo para a aprendizagem da competência fônica.

A variedade linguística utilizada nesse volume também é a do “español peninsular estándar” (COLOMA, 2011, p. 16) e não se fala de outras variedades linguísticas; portanto será responsabilidade do professor apresentar outras variedades dialetais para os alunos, para que sejam mais competentes na língua que estudam e também lhes proporcionar a possibilidade de escolher a variedade que mais se adequa a seus objetivos de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Español en Marcha 4 (B2)

Español en Marcha 4 (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007) apresenta a mesma estrutura do nível anterior: 12 unidades que apresentam um tema inicial de trabalho; elas estão divididas em seis seções: *A*, *B*, *C* (que desenvolvem os conteúdos linguísticos e comunicativos), *escribe* (que trabalha exclusivamente a expressão escrita), *De acá y de allá* (com os aspectos socioculturais da Espanha e da Hispanoamérica) e a *autoevaluación* (para recapitular e consolidar os objetivos da unidade); no final deste volume, inclui-se um modelo de exame do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) do nível intermediário.

Ao analisar o volume 4, não encontramos na tabela de conteúdos nada relacionado com o ensino de pronúncia; a seção *Pronunciación y Ortografía* presentes nos livros anteriores, desaparece nesse volume. No entanto, na apresentação deste livro, os autores afirmam que “en este nivel hemos dedicado una atención especial a la práctica de la acentuación” (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007); ao analisar as atividades do livro, encontramos, dentro da seção *A* da unidade 1, uma

subseção denominada *gramática* na qual aparece a acentuação dos interrogativos *qué, cuál, dónde, cómo, quién-es, cuánto-a-os-as* e uma atividade que é meramente um exercício gramatical.

A variedade linguística utilizada, nesse volume e nos demais, é a do “español peninsular estándar” (COLOMA, 2011, p. 16) e não se fala de outras variedades linguísticas.

No quadro 1, condensamos as principais características encontradas nos três volumes:

Quadro 1 — Características de En marcha (A1 + A2), En Marcha 3, En Marcha 4

	En marcha (A1, A2)	En Marcha 3 (B1)	En Marcha 4 (B2)
Conteúdos de pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> - el alfabeto; -entonación interrogativa y exclamativa; -la acentuación; - los diptongos; - las vocales que no forman diptongos; - los fonemas /g/, /k/, /θ/, /x/; - la oposición /p/ y /b/; - la <i>b</i>, la <i>v</i>, la <i>r/rr</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -entonación interrogativa y exclamativa; - la acentuación; - la <i>g</i>, la <i>j</i>, la <i>qu</i>, la <i>z</i>, la <i>c</i>; - la oposición /p/ y /b/; - diptongos, triptongos e hiatos. 	Não há
Como se trabalha a pronúncia	Estuda-se a pronúncia relacionada com	Estuda-se a pronúncia relacionada	Não se trabalha.

	a ortografia, ou seja, não se separa o plano fônico do ortográfico.	com a ortografia, ou seja, não se separa o plano fônico do ortográfico.	
Tipos de atividades que trabalham a pronúncia	Em geral, os exercícios consistem em escutar, comprovar e repetir, sublinhar ou classificar.	Em geral, os exercícios consistem em escutar, comprovar e repetir, sublinhar ou classificar.	Não há.
Nº de atividades que trabalham os segmentos	22 atividades.	9 atividades.	Não há.
Nº de atividades que trabalham os suprasegmentos	23 atividades.	14 atividades.	Não há.
Porcentagem de número de páginas dedicadas à pronúncia	12%	9%	0%
Relação entre a pronúncia e a língua oral	Não há; só há relação com a ortografia.	Não há; só há relação com a ortografia.	
Variação utilizada	O espanhol peninsular <i>estándar</i> .	O espanhol peninsular <i>estándar</i> .	O espanhol peninsular <i>estándar</i> .

Fonte: Elaboração própria

Cada unidade trabalha só um tema de pronúncia/ortografia; costuma-se apresentar um quadro com um resumo ou uma rápida explicação teórica sobre o tema e duas ou três atividades para trabalhá-lo. A linguagem utilizada nas explicações e nas atividades proposta no manual é simples e adequada aos níveis de aprendizagem. O número de atividades destinadas à prática da pronúncia se reduz do A1+A2 ao B1; no A1+A2 são 45 atividades, 22 trabalham os elementos segmentais e 23 os suprasegmentais, no B1, reduzem-se a 23, 9 das quais trabalham os elementos segmentais e 14 os suprasegmentais; no B2 não encontramos nenhuma atividade com esta finalidade. Portanto, nos dois primeiros volumes há mais atividades para trabalhar os elementos suprasegmentais que os segmentais, sobretudo os relacionados com a acentuação das palavras. Se nota, além disso, que neste manual não se praticam todos os sons do espanhol, como também nem todos os elementos suprasegmentais deste idioma são trabalhados.

Se comparamos a quantidade de páginas destinadas ao ensino da pronúncia nesse manual, percebe-se o pouco espaço destinado ao ensino deste elemento linguístico; observamos que somente 12% da quantidade de páginas (e quase sempre a seção de pronúncia ocupa só um quarto da página) do A1+A2 estão destinadas ao ensino da pronúncia; no B1 somente 9% (e igual que o volume 1, quase sempre a seção de pronúncia ocupa só um quarto da página), e no B2 inexistente o ensino da pronúncia.

Todos os volumes utilizam a variedade do espanhol peninsular *estándar* (do centro-norte peninsular) e não falam de outras variedades em suas unidades; o que sabemos é que quanto mais variedades conheça o aprendiz, mais competente será na língua que estuda, portanto o professor tem que preencher esta lacuna do manual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nossas leituras e análise, concluímos que a falta de atenção dada ao ensino da pronúncia na grande maioria dos métodos e abordagens utilizados no ensino de ELE vem sendo transferida aos

materiais produzidos com essa finalidade. A maioria apresenta as mesmas características: as práticas de pronúncia estão desvinculadas das atividades orais, exercícios de escutar e repetir palavras e/ou frases, exercícios de discriminação do som, dos elementos segmentais em detrimento dos suprasegmentais e exercícios que não se desvinculam da correção fonética. O diferencial encontrado neste manual é que o número de atividades que trabalha os elementos suprasegmentais supera o que trabalha os segmentais e, normalmente, o que se observa é uma superior presença dos elementos segmentais em detrimento dos suprasegmentais.

Diante dos resultados obtidos nesta análise e levando em consideração os resultados de outras pesquisas citadas anteriormente sobre o ensino da pronúncia do espanhol como língua estrangeira, podemos concluir que o material existente para ensinar pronúncia, por suas características, não é adequado aos princípios do ensino comunicativo. A escassez de materiais orientados à abordagem comunicativa que ajudem o docente a como, porque e quando ensinar a pronúncia é uma dificuldade enfrentada pelo professor na hora de ensinar a competência fônica do espanhol já que este não conta com o apoio de materiais eficazes para essa finalidade.

REFERÊNCIAS

AHUMADA, G. P. La enseñanza de la pronunciación de ELE: una asignatura pendiente. 2010. 138 p. Monografía (Máster en Études hispaniques)- Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, Montréal, 2010.

ASIS, F. M. Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O. 2004, 527 p. Tese (Doctorado en Didáctica de la lengua inglesa) Universidad de Murcia, 2004.

BLANCO, A. Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. 2014, 102 p. Dissertação (Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales). Universidad Libre de Berlín, 2014.

- CANTERO, F. J. “Fonética y didáctica de la pronunciación”. In: MENDOZA, A. (Org.). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- CANTERO, F. J. “Conceptos clave en lengua oral”. In: MENDOZA, A. (Org.). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori, 1998. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.
- CASTRO VIÚDEZ, F. et al. Español en Marcha Nivel básico (A1 + A2). Madrid: SGEL, 2007.
- CASTRO VIÚDEZ, F.; RODERO DÍEZ, I.; SARDINERO FRANCO, C. Español en Marcha 3. Madrid: SGEL, 2007.
- CASTRO VIÚDEZ, F.; RODERO DÍEZ, I.; SARDINERO FRANCO, C. Español en Marcha 4. Madrid: SGEL, 2007.
- COLOMA, G. “Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada”. Revista de Filología Románica, vol. 26, 2011, p. 11-27. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/37217/36019>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- IRUELA, A. Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. 2004, 383 p. Tese (Doctorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.
- MONTENEGRO, E. A. La pronunciación y su tratamiento en el aula E/LE. 2002, 59 p. Dissertação (Master en enseñanza de español como lengua extranjera). Universidad de Nebrija, 2002.
- NAVARRO, F. R. Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español. 2008, 356 p. Tese (Doctorado en Filología). Universidad de Salamanca, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10366/22438>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- OLIVÉ, D. P. Los contenidos fonético-fonológicos. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE). 2 ed. Madrid: SGEL, 2005.

OLIVÉ, D. P. Fonética para aprender español: Pronunciación. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

RIGOL, M. B. “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. Revista PHONICA 1, 2005. Disponível em:

www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf. Acesso em: 15 maio 2015.

ESTUDO DA TRANSFERÊNCIA PRAGMÁTICA NA INTERLÍNGUA DE HISPANOFALANTES EM AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO SEGUNDA LÍNGUA

Marta Regina de Oliveira¹
Pedro Adrião da Silva Júnior²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito investigar os estudos que concernem à interlíngua pragmática (ILP). Esse fenômeno nos oferece a explicação da transferência pragmática (TRP), que é quando um aprendiz transfere regras e normas comunicativas de sua língua materna (LM) para aquisição de novas línguas.

Dessa forma, além do objetivo geral, trazemos como objetivos específicos: a) verificar como a LM influencia nas ações comunicativas da L2; b) descrever as transferências pragmalinguística e sociopragmática presentes na ILP, e encontradas nos textos escritos e orais dos hispanofalantes; e c) contrastar o uso dos atos de fala pedir e agradecer utilizados pelos informantes brasileiros e hispanofalantes.

Nessa circunstância tentamos responder à seguinte pergunta-problema: de que modo a TRP atua na aquisição da segunda língua (ASL)? Partimos da hipótese que os falantes em aquisição de L2 tendem a transferir padrões comunicativos (pragmáticos) da sua LM para a segunda língua (L2), ou seja, realizam estrategicamente atos de fala e regras de cortesia da LM na ASL.

-
- ¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista CAPES. E-mail: martaregina_20@hotmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4230122737826764>.
- ² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: pedroadrião@uern.br. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5139339971563587>.

Desse modo, conscientes que a ASL evidencia uma série de questionamentos e abordagens na esfera que investigamos, buscamos para nosso aporte teórico referências que embasam o estudo em questão, como: Kasper e Blum-Kulka (1993) e Kasper e Rose (1999) que tratam da definição e estudos da ILP. No entanto, para se chegar à definição desta área investigativa, visto que se torna evidente a união de dois âmbitos da Linguística: a interlíngua (IL) e a pragmática, também nos ancoramos em aportes teóricos que tratam dos estudos da IL e linguística contrastiva (LC), são eles: Selinker (1972), Baralo (2004), no que se refere as investigações da pragmática, teóricos como: Escandell Vidal (2003) e Hernández Sacristán (1999) na pragmática intercultural (PI).

O estudo das respectivas áreas nos conduz a interpretação que na perspectiva contrastiva a IL faz diligências para compreender sistemas linguísticos próprios de aprendizes de L2 frente a sua LM, com o objetivo de revelar como cada sistema se constitui em relação ao outro. Na perspectiva pragmática, permite entender e explicar muitos fenômenos relacionados com o uso linguístico dos quais a perspectiva gramatical não pode dar conta, sendo necessário portanto, considerar os aspectos extralinguísticos relacionados com o uso.

No que se refere ao cruzamento desses dois campos linguísticos, tomamos como empréstimo o conceito de Kasper e Blum-Kulka (1993) que denominam a ILP como um híbrido de segunda geração; como uma ramificação da ASL, isto é, uma das várias especializações em estudos da IL e da pragmática, e que pelo caráter interdisciplinar de ambas se fundem com outras áreas de estudos da linguagem (KASPER; BLUM-KULKA, 1993).

Consequentemente, para alcançar os objetivos traçados, nos enquadrámos em uma pesquisa qualitativa de base interpretativa e de corte transversal. Como se trata de uma investigação que analisa e compara LM e L2, verificamos a importância de se realizar os mesmos procedimentos investigativos com falantes nativos do português brasileiro (PB) e falantes hispanofalantes residentes na cidade de Mossoró-RN. O *corpus* foi coletado através de dois procedimentos investigativos. O primeiro é a realização de uma

entrevista para examinar o perfil dos participantes, o segundo, trata da contestação de questões objetivas que envolvem situações comunicativas com os atos de fala: diretivo (pedir) e expressivo (agradecer).

Quanto à estrutura, o presente estudo está composto por seções sobre: a ILP, que consta também os conceitos da pragmalinguística e sociopragmática, e a seção sobre TRP. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa (participantes e instrumentos de pesquisa) seguida da seção de análise e discussão dos resultados. A introdução e conclusão constará respectivamente como o primeiro e último ponto a serem abordados.

INTERLÍNGUA PRAGMÁTICA

Nesta seção, contemplaremos os estudos da ILP, disciplina que descreve e explica o uso e desenvolvimento pragmático de falantes em ASL. Sobre o contexto histórico da ILP, é necessário remeter aos pressupostos da IL, que até os anos setenta as investigações em L2 eram voltadas quase que exclusivamente para a aprendizagem linguística, tais como o conhecimento fonológico, morfológico e sintático dos falantes, em outras palavras, o foco era a competência linguística. Dessa forma, na medida que outras concepções teóricas surgiam — conceito de competência comunicativa —, eram inseridas investigações que privilegiavam os efeitos pragmáticos discursivos dos falantes.

Como afirma Hernández Sacristán (1999), o que se constatou além da grande projeção investigativa sobre diferentes línguas e o caráter variável delas, é que a concepção desses estudos se justificava também pelo fato que os aprendizes de uma L2 alcançavam resultados satisfatórios no quesito gramatical, no entanto, apresentavam sérias dificuldades e inclusive falhas ao expressar suas intenções comunicativas.

Em virtude disso, a ILP foi definida como o estudo de falantes não nativos e a aquisição de padrões de ação linguística em segundas línguas (KASPER; SCHMIDT, 1996). Como seu nome denuncia, a

IPL se manifesta a partir da união de duas áreas investigativas da Linguística: a IL e a Pragmática. Kasper e Blum-Kulka (1993) definem a ILP como

Um híbrido de segunda geração. Como seu nome denota, a ILP pertence a duas disciplinas diferentes, ambas interdisciplinares. Como um ramo da Aquisição de Segundas Línguas, a ILP é uma das várias especializações em estudos da interlíngua, contrastando com fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Como subconjunto da pragmática, a ILP se apresenta como um empreendimento sociolinguístico, psicolinguístico ou simplesmente linguístico sobre como se define o escopo da pragmática (KASPER; BLUM-KULKA, 1993, p. 3, tradução nossa³).

Dessa união, poderíamos dizer, então, que a ILP é o estudo do uso e aquisição de padrões de ação linguística pelos não nativos em uma L2 (LÓPEZ VÁSQUEZ, 2014). Em outras palavras, Kasper e Dufon (2000, *apud* TOLEDO AZÓCAR, 2016), determinam que a ILP alude ao uso daquelas estratégias de ação linguística que se centram no modo como o falante se aproxima as condutas linguísticas da língua meta.

Para Kasper e Schmidt (1996), ao contrário de outras áreas do estudo de L2, a ILP estabelece o estudo do desenvolvimento e uso de estratégias para ação linguística por falantes não nativos. Enquanto, as outras áreas se preocupam principalmente com os padrões de aquisição do conhecimento da IL ao longo do tempo, o foco da ILP é dado a como o conhecimento pragmalinguístico e sociopragmático diferem dos falantes nativos e entre alunos com diferentes origens linguísticas e culturais. Esses autores complementam que até hoje a

³ Texto original: ILP is a second-generation hybrid. As its name betrays, ILP belongs to two different disciplines, both of which are interdisciplinary. As a branch of Second Language Acquisition Research, ILP is one of several specialization in interlanguage studies, contrasting with interlanguage phonology, morphology, syntax and semantic. As a subset of pragmatics, ILP figures as a sociolinguistic, psycholinguistic, or simply linguistic enterprise on how one defines the scope of pragmatics.

ILP tem sido principalmente um estudo do uso da L2 em vez da aprendizagem da L2.

Sobre os componentes pragmalinguístico e sociopragmático, Kasper e Rose (1999), nos dizem que Leech e Thomas (1983) dividiram os estudos pragmáticos dessa forma:

Pragmalinguística refere-se aos recursos para transmitir informações comunicativas, atos e significados relacionais ou interpessoais. Tais recursos incluem estratégias pragmáticas, como diretividade e indiretividade, rotinas e uma grande variedade de formas linguísticas que podem intensificar ou suavizar atos (KASPER; ROSE, 1999, p.2, tradução nossa⁴). Sociopragmática como “a interface sociológica de pragmática”, referindo-se às percepções sociais subjacentes a interpretação e desempenho da ação comunicativa. Comunidades de fala diferem na sua avaliação da distância social dos oradores e dos ouvintes e poder social, seus direitos e obrigações e o grau de imposição envolvida em determinados atos comunicativos (KASPER; ROSE, 1999, p.2, tradução nossa⁵).

Em outras palavras, a pragmalinguística estaria mais voltada para a gramática (em certo sentido) na medida que consiste no uso de formas linguísticas e suas respectivas funções (KASPER; ROSE, 1999). Exemplificando o que foi dito pelas autoras, citamos como exemplo alguns formatos de se pedir desculpas: o primeiro, um

⁴ Texto original: Pragmalinguistics refers to the resources for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings. Such resources include pragmatic strategies such as directness and indirectness, routines, and a large range of linguistic forms which can intensify or soften communicative acts.

⁵ Texto original: Sociopragmatics has been described by Leech (1983, p. 10) as “the sociological interface of pragmatics,” referring to the social perceptions underlying participants’ interpretation and performance of communicative action. Speech communities differ in their assessment of speakers’ and hearers’ social distance and social power, their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts.

convencional “Desculpa aí”⁶, expressado por falantes mais jovens e de forma despreziosa, sem maiores requintes linguísticos. O outro exemplo, consta de mais recursos linguísticos: “Gostaria de lhe pedir desculpas. Incomendei-lhe com palavras. Peço-lhe perdão pelo constrangimento causado”. Em ambos exemplos, os falantes escolhem entre o recurso pragmalinguístico disponível no idioma e que servem a função de pedir desculpa, quanto a atitude e o relacionamento social envolvidos nos discursos, se percebe diferenças, e sobre essas diferenças (idade, sexo, e etc.) configuram os estudos da sociopragmática.

A sociopragmática pode-se dizer que consiste nos estudos do comportamento social adequado a cada contexto (KASPER; ROSE, 1999). Os valores sociais e padrões comunicativos estão sujeitos a mudanças através da dinâmica da conversação e incluso diferem de uma comunidade linguística para outra, ou seja, o que parece descortês em determinadas sociedades podem não ser em outras, o que parece descortês para uma falante de mais idade, pode não ser para um falante mais jovem.

TRANSFERÊNCIA PRAGMÁTICA

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

⁶ O exemplo citado foi observado em nossa investigação, se trata de um formato de pedir desculpa entre os mais jovens, especificamente na cidade de Mossoró, ou seja, um regionalismo.

Para compreender o processo acima citado, remetemos aos estudos de Selinker (1972). Segundo ele, na tentativa de aprender uma L2, o aprendiz desenvolve uma língua intermediária entre a primeira língua (L1) e a L2, diferente de ambas, como resultado desse processo, Selinker argumenta que a IL resulta na ocorrência de cinco processos centrais, e entre eles se encontra a transferência linguística.

Desse modo, de forma semelhante, ao adquirir uma L2/LE, o aprendiz desenvolve a ILP, tendo a TRP como um dos seus processos centrais (GALINDO MERINO, 2005). Assim, dessa maneira, podemos defini-la como o processo de transferência de regras e padrões comunicativos da língua do aprendiz para a língua alvo.

Escandell Vidal (2009, p. 99) reitera que as transferências podem afetar qualquer segmento do uso da língua, desde o uso linguístico ao uso pragmático. E nessa circunstância, será considerado transferência linguística quando o que se transfere são propriedades ou regras características da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. E será considerado TRP, quando o aprendiz de LE aplica a língua que se aprende, padrões e formas de conduta que regem sua LM.

Kasper e Blum-Kulka (1993) consideram a TRP como a influência linguística e cultural dos aprendizes no desempenho e conhecimento pragmático da L2. Sobre essa influência, Lopez Vásquez (2014) nos diz que a LM nos conduz a usos estratégicos (hipóteses) que consistem em transladar elementos pragmáticos próprios da L1 a L2, e ainda, que este fenômeno pragmático, incluso persiste em níveis mais avançados de aquisição.

Consequentemente, em outros estudos realizados, López Vásquez (2014) nos relata a comprovação que os usos estratégicos da L1 na L2 não necessariamente induziam ao fracasso, pois o falante poderia utilizar formas linguísticas diferentes das que utilizaria um falante nativo e conseguir seu objetivo sem proporcionar mal entendidos. Além desse fator, é importante assegurar, como nos revela Galindo Merino (2005), que existem muitas características linguísticas e culturais comuns em certos grupos linguísticos, como por exemplo nas línguas românicas (português, espanhol, italiano), e línguas eslavas (polaco, russo, e etc.).

Para Kasper e Blum-Kulka (1993) esse tipo de fenômeno pragmático — a transferência positiva — é bem menos investigada, pois como geralmente resultam em êxito comunicativo recebe menos atenção dos investigadores. Ainda de acordo com essas autoras, geralmente o foco desses estudos é na influência da competência pragmática da LM no conhecimento pragmático da IL que difere da L2.

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

Dando continuidade aos estudos da TRP, vimos que os estudos da ILP são divididos em: pragmalinguística e sociopragmática. Nessa mesma circunstância, dentro da TRP, também se distingue dois tipos, são eles: a) transferências pragmalinguística; b) transferências sociopragmática (ESCANDELL VIDAL, 2009).

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

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

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

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

Dessa forma, as diferenças entre as culturas podem afetar toda a compreensão de um ato de fala. Como exemplo disso, citamos a modo de exemplificação o ato de fala agradecer, que nas culturas orientais um trabalhador não espera receber nenhuma ação de agradecimento por realizar seu trabalho, isto é, significa que qualquer atividade que um indivíduo realize como parte de sua função laboral não há necessidade de agradecimento, pois se entende que está compensada de outra maneira, no entanto, em outras culturas, como a nossa, os agradecimentos são necessários desde ações simples como um favor, e incluso na prestação de serviços pagos (ESCANDELL VIDAL, 2009).

Todos esses critérios são significativos na constatação da transferência, visto que as transferências de tipo pragmática se diferenciam das de tipo gramatical, desde os efeitos que produzem até a dificuldade de aboli-las, pois os hábitos pragmáticos são mais difíceis de corrigir que os gramaticais, nas palavras de Escandell Vidal (2009, p. 108, tradução nossa⁷), podemos considerar que “na maioria dos casos não se percebe, nem se interpreta como erros, apenas como

⁷ Texto original: En la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad y etc.

manifestações de antipatia, descortesia, má intenção, sarcasmo, sentimento de superioridade e etc.”

METODOLOGIA

A presente pesquisa é delimitada como um estudo descritivo, de abordagem qualitativa e base interpretativa. Para a realização desta investigação, utilizamos a metodologia de corte transversal visando o estudo da TRP em hispanofalantes na aquisição do PB como L2.

INFORMANTES

Os informantes estão divididos em dois grupos: a) Grupo I — hispanofalantes; b) Grupo II — brasileiros. Tendo em vista o objetivo e a hipótese, selecionamos vinte (20) participantes, sendo (10) hispanofalantes e dez (10) brasileiros. Quanto aos participantes hispanofalantes, cinco (5) do sexo masculino e cinco (5) do sexo feminino. A média de idade, variam de 19 a 65 anos. O segundo grupo, o dos brasileiros, criteriosamente possui a mesma quantidade de informantes, dez (10), sendo cinco (05) homens e cinco (05) mulheres, com idades que variam entre 17 e 67 anos, e que se aproximam também do perfil dos hispanofalantes.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como se trata de uma investigação que analisa e compara LM e L2, verificamos a necessidade de se realizar os mesmos procedimentos investigativos com falantes nativos do PB, pois, partimos do pressuposto que os hispanofalantes são mais diretos em rituais conversacionais (perguntar, pedir, agradecer e etc.), enquanto

nós brasileiros priorizamos uma conversação oposta, ou seja, de forma indireta⁸.

O primeiro é a realização de uma entrevista para examinar o perfil dos participantes. O segundo, trata da contestação de oito (8) questões objetivas que envolvem situações comunicativas com os atos de fala; diretivo (pedir) e expressivo (agradecer). Sobre o segundo procedimento investigativo, as situações comunicativas foram elaboradas criteriosamente na consecução de verificar e identificar se os hispanofalantes investigados transferem por meio dos atos de fala, normas e regras da LM na aquisição do PB como L2.

Em consideração ao exposto anteriormente, nosso *corpus* consta da materialidade de 20 (vinte) entrevistas (perfil do entrevistado) e da resolução de 20 (vinte) questionários com questões objetivas que abordam situações comunicativas. Os dados em questão foram coletados entre os meses de agosto a dezembro de 2018.

ANÁLISE E RESULTADOS

Levando em consideração que esta pesquisa está em andamento e que o *corpus* consta de muita materialidade, tentaremos evidenciar ao máximo os resultados encontrados. Sobre o primeiro instrumento da pesquisa, a entrevista com hispanofalantes e brasileiros, queremos demonstrar que a importância desse instrumento na pesquisa é direcionar a caracterização daqueles que contribuíram com nossa investigação. Essas observações iniciais como: sexo, idade, tempo de permanência no país da L2, e etc., são extremamente importantes, pois

⁸ Sobre a constatação que os brasileiros privilegiam uma conversação indireta, esclarecemos que essa percepção surge a partir da observação e comparação das línguas portuguesa e espanhola, e de investigações que comprovam que em várias regiões hispanofalantes (Espanha e América Latina) preferem o uso direto do ato de fala pedir por exemplo. Ver estudos de Felix-Brasdefer (2018) e Kasper, Rose e Blum-Kulka (1989). Dessa forma, a partir dessa comparação com as duas línguas, resolvemos torná-la investigativa e verificar se o fenômeno em questão ocorre.

constituem um panorama para compreender o comportamento linguístico/pragmático dos grupos investigados.

Quanto aos resultados das situações comunicativas que foram divididas em: as quatro (4) primeiras questões envolvem o ato de fala pedir (pedir informação, pedir desculpas e etc.), e as quatro (4) últimas se relacionam como o ato de fala agradecer (agradecer a solicitações, a elogio e etc.), apresentaremos a seguir.

Ao analisar as respostas e relacioná-las com os estudos pragmáticos sobre comunicação direta e indireta, — que iniciam em Searle (1994) e são ampliados nos estudos da teoria da polidez —, constatamos que nas ações comunicativas dos participantes hispanofalantes em grande parte de suas respostas utilizaram o recurso direto da comunicação, e os brasileiros, o recurso indireto.

Nessas circunstâncias, para compreender o exposto acima, explicitamos sobre a teoria da polidez de Brown e Levinson (1983 apud ESCANDELL VIDAL, 1996, p. 150) que apontam que o falante faz uso de procedimentos estratégicos numa situação de interação face a face, uma delas é a estratégia aberta e direta, que é quando o emissor (com propósito participativo de seu interlocutor) mostra claramente sua intenção comunicativa. Uma outra estratégia, é a aberta e indireta, nela o emissor reflete seu propósito (sem deixar de ser claro) de mostrar ao destinatário sua intenção e logo compensar ou reparar o possível dano que venha a causar a imagem pública.

Desse modo, pudemos, também, compreender e constatar que nessas resoluções das situações comunicativas a transferência pragmalinguística se caracteriza como positiva, isto é, não constatamos nenhuma fórmula de pedido que gerasse uma transferência de tipo negativa, que é quando gera incompreensão do ato. Além disso, revelaram que as proximidades das ações linguísticas conduziram ao êxito, isto é, que a língua portuguesa e espanhola se aproxima também no formato interacional.

Nesse contexto, adentramos na transferência de caráter sociopragmático. E assim verificar a ocorrência desse tipo de TRP. Como vimos, nas situações comunicativas a transferência

pragmalinguística exerceu de forma positiva. No entanto, é necessário verificar qual a significação dada ao uso do ato de falar pedir e agradecer, isto é, por exemplo: como um pedido de uma informação a um desconhecido é interpretado por ambas culturas ou um simples agradecimento por um ato realizado.

Entre os hispanofalantes e brasileiros inicialmente não foram constatadas diferenças, ambos disseram, por exemplo, que uma abordagem em um ambiente como a rua e a um desconhecido requer que o emissor seja educado. No caso dos hispanofalantes, ainda relataram a paciência como uma outra virtude, por causa da pronuncia marcante da LM, ou seja, o sotaque. Para eles, essa idiossincrasia é um dos maiores obstáculos para a efetivação da comunicação, e que em determinados casos, acarretam a não realizar pedidos em situações como a referida do questionário. Por exemplo, é o caso de dois (2) participantes hispanofalantes, estes relataram que preferem não pedir informação para evitar a reação de estranheza.

Sobre a significação dada ao ato de fala pedir, acrescentamos dois conceitos dados pelos participantes. Essas significações foram constadas após instigar nos participantes maiores respostas para aquilo que investigamos. Desse modo, verificamos que as significações dadas à ação de realizar pedidos em cada cultura variam. Para os brasileiros as palavras “cautela” e “cuidado” foram expressadas por grande parte dos participantes. E por parte dos hispanofalantes as palavras “objetivo” e “direto”.

Ao analisar essas significações dadas pelos participantes, constatamos que a partir delas, a conduta que consideram apropriada varia em cada interação verbal, isto é, para os brasileiros ao realizar um pedido devemos ter cuidado e cautela; para os hispanofalantes, ser objetivo e direto. Nessa circunstância, constatamos que os aprendizes de L2 transferem comportamentos e regras de ações linguísticas da LM para a aquisição do PB, e que a LM influencia notavelmente nas ações comunicativas da L2.

Dessa forma, observamos que a diretividade constatada nas ações comunicativas dos hispanofalantes podem produzir consequências negativas na comunicação, ou seja, podem converter

em casos de choque cultural e mal-entendidos, visto que em algumas situações comunicativas a significação dada a este ato de fala variaram nas duas culturas analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo geral analisar a TRP em hispanofalantes na aquisição do PB como L2. Desse modo, tentamos responder a seguinte pergunta-problema: de que modo a TRP atua na ASL? Partimos da hipótese que os falantes em ASL tendem a transferir padrões comunicativos (pragmáticos) da sua LM para a L2, ou seja, realizam estrategicamente atos de fala e regras de cortesia da LM na ASL.

Tendo em vista o objetivo e a hipótese, selecionamos como sujeitos da pesquisa dois grupos de participantes. Nossa pretensão era analisar e comparar LM e L2. Dessa forma, a pesquisa de cunho transversal se baseou na realização de dois procedimentos investigativos. O primeiro, uma entrevista para examinar o perfil dos participantes, o segundo, trata da contestação de questões objetivas que envolvem situações comunicativas com os atos de fala: diretivo (pedir) e expressivo (agradecer).

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

No que se refere à transferência pragmatolinguística, observamos que ela exerce de forma positiva, em virtude da proximidade das ações linguísticas dos atos de fala pedir e agradecer nas línguas portuguesa e espanhola, porém, constatamos que as significações dadas à conduta apropriada nos atos de fala variam em cada interação verbal, o que pode gerar problemas na comunicação dos hispanofalantes e

brasileiros, ou seja, uma transferência sociopragmática de caráter negativo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FELIX-BRASDEFER, César. *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Trad. Javier Muñoz-Basols. Nova York: Routledge, 2018.

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

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos. Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro, 1999.

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

KASPER, Gabriele; ROSE, Kenneth R. *Pragmatics in language teaching*. London: Cambridge University Press, 1999.

KASPER, Gabriele; SCHMIDT, R. *Development issues in interlanguage pragmatics*. In: Studies in Second Language Acquisition, v.18, 1996, p. 149-169.

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

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

TOLEDO AZÓCAR, Sonia. El acto queja: estrategias pragmáticas empleadas por hablantes nativos del español de Chile y hablantes no nativos,

aprendientes del español. 2016. 382 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Filosofía y Letras - Programa de Doctorado en Filología Hispánica, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2016.

MERCADO LINGUÍSTICO: ANÁLISE DE PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS DE CURSOS DE LÍNGUAS NO BRASIL

Andréa Moniky Morais de Freitas¹

José Rodrigues de Mesquita Neto²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo comparar os produtos, língua espanhola e inglesa, em escolas brasileiras de línguas, por meio da análise imagética e verbal de propagandas publicitárias. Partindo desse objetivo, tentamos responder a seguinte pergunta: as franquias de idiomas, no Brasil, dão a mesma importância para o ensino do inglês e do espanhol? Hipotetizamos que, devido ao mercado linguístico, há uma propensão do inglês se sobressair com relação ao espanhol nas propagandas de cursos livres brasileiros.

Para isso, baseamo-nos nas teorias de Bourdieu (1983), que propõe uma teoria denominada de mercado linguístico. Além disso, para a análise das imagens, remetemo-nos aos conceitos da Gramática do *Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen (2006). Para a realização da análise, utilizamos publicidades imagéticas dos últimos dois anos, de dois (2) cursos livres de idiomas brasileiros.

O artigo está dividido em três partes principais, além da introdução e conclusão. A primeira, intitulada *O mercado linguístico e o ensino de línguas estrangeiras*, traz os conceitos de *habitus*, campo

¹ Docente do Estado do Rio Grande do Norte. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: andreammfd@gmail.com.

² Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Pau dos Ferros, RN. Doutorando em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras pela mesma universidade. E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com.

e mercado linguístico, propostos por Bourdieu (1983); além disso, nas suas subseções, tratamos do domínio da língua inglesa com relação às demais, e sobre a importância da língua espanhola no mercado brasileiro. Trazemos, ainda, as postulações da Gramática do *Design Visual*. Na segunda parte, evidenciamos a metodologia utilizada: amostra, técnicas e procedimentos e, por fim, elucidamos a análise, onde relacionamos as formas em que uma língua pode se sobrepor a outra dentro desse mercado linguístico.

A seguir começamos expondo nossa seção teórica.

O MERCADO LINGUÍSTICO

A definição de mercado linguístico ou mercado simbólico se opõe às relações de comunicação e interação remetidas nos estudos de estruturalistas e formalistas (BOURDIEU, 1983). Diferentemente desses, que enfocam aspectos abstratos da língua, Bourdieu (op. cit.) assume que as interações linguísticas têm papel social e político e representam relações de poder e força simbólicas. Para ele, há uma variedade de fatores extralinguísticos que influenciam direta ou indiretamente nas interações linguísticas discursivas (SILVA, 2013). A fim de ressaltar a competência discursiva, em oposição a uma mera competência formal, postula uma noção de interação que concebe o mercado linguístico, com características similares ao do mercado econômico.

Com isso, a noção de mercado linguístico reproduz as condições objetivas e subjetivas de organização do discurso em que falantes utilizam competências práticas (*habitus*) para atrair interlocutores capazes de aceitar e compreender seus enunciados. Essa relação de interação com práticas sociais é observada por Mauss (2003) como propriedade de experiências coletivas que garantem o sentido social.

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializado, na

concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido. [...] a luta tende continuamente a produzir e reproduzir o jogo e tudo o mais que está em jogo, reproduzindo naqueles que se encontram diretamente envolvidos nele (mas não apenas entre eles) a adesão prática ao valor do jogo e do que está em jogo (móveis de concorrência), que define o reconhecimento da legitimidade. [...] Qualquer jogo termina quando se começa a perguntar se vale a pena (BOURDIEU, 1996, p. 45).

Nesse contexto, Bourdieu (1996) retrata a condição de sentido social em meio à fala e não à língua em si. Ele defende que todo ato de fala está atrelado a competências práticas, as quais denominam de *habitus*, que ocorrem através das experiências sociais e em contextos sociais, os quais chamados de campo, em meio a projetos e propostas aceitos por uma dada comunidade, por meio do poder simbólico. Essa definição parte do princípio de que existem línguas, dialetos e variações linguísticas que são privilegiados por determinadas sociedades e que favorece o preconceito linguístico.

Neste trabalho, especificamente, mostramos que o inglês, como língua estrangeira, é a língua socialmente mais aceita no Brasil, ou seja, a mais procurada e explorada dentro do mercado linguístico. Provocando, assim, um imperialismo sob as demais línguas estrangeiras. Trataremos sobre isso na próxima seção.

MERCADO LINGUÍSTICO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A partir do conceito de mercado linguístico construído por Bourdieu (1996), é possível avaliar o mercado simbólico hegemonicamente, no tocante ao ensino da língua inglesa. No cenário atual, o inglês abre espaço para duas possibilidades de interpretação da realidade: por um lado, existe a ideia da expansão da língua inglesa como uso de poder (econômico e ideológico) dos Estados Unidos e demais países que possuem o inglês como língua oficial; em

contrapartida, há quem acredite que a língua não é propriedade de um país, e sim de todos que dela fazem uso, sendo a maioria dos falantes não nativos da língua inglesa. Há estudos, como o de Beckner (2014), que apontam o inglês como língua franca e não pertencente a um grupo linguístico, mas sim ao mundo.

É importante mencionar que, apesar de o inglês ser o idioma predominante dentro dos estudos de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo, o espanhol tem crescido significativamente e tem encontrado um lugar de destaque dentro do mercado linguístico brasileiro, pois esse está diretamente relacionado com o poder simbólico que tal língua representa para determinado lugar.

Sedycias (2005) nos mostra a relevância do espanhol dentro do mercado linguístico nacional e internacional. Essa língua é falada por mais de 400 milhões de pessoas como idioma nativo, além de ser muito popular como segunda língua, sendo que “aproximadamente 100 milhões de pessoas o falam” (SEDYCIAS, 2005, p. 39). Para o Brasil, especificamente, o capital simbólico do espanhol tem a ver com a expansão do diálogo entre o Brasil e os demais países membros do MERCOSUL, a lei de implantação do espanhol³ nas escolas públicas e a quantidade de países que fazem fronteira, cuja língua oficial é esse idioma, fez com que existisse a necessidade de se falá-lo. Além disso, podemos associar esse crescimento à política de integração do governo Lula e Dilma.

Para o mesmo autor, o turismo também é um fator que influencia nesse mercado, o crescimento da economia do nosso país permitiu que as viagens para o estrangeiro ficassem cada vez mais comuns, principalmente a países como Argentina e Chile — cuja língua oficial é o espanhol — além da importância que esse idioma

³ Ressaltamos que a lei da obrigatoriedade do espanhol no ensino médio, implantada no governo Lula já não está em vigor. Mostrando, ainda mais, a soberania do inglês, se o comparamos ao espanhol, dentro do mercado linguístico aqui apresentado, visto que inclusive em regiões brasileiras – as de fronteira –, onde o espanhol é notoriamente mais necessário, ele é excluído.

tem para os Estados Unidos, sendo considerada a segunda língua e a primeira em estados como a Flórida.

Os princípios relacionados com o mercado linguístico retomam modelos de percepção e produção da linguagem que podem ser submetidos à observação e à análise em meio ao ensino de línguas estrangeiras, assim as relações de poder que as constituem. Os vários métodos e abordagens que implicam, ora na fala ora na língua, revelam estruturas condicionantes de aquisição de uma língua estrangeira que se limita a investigar a organização dos signos linguísticos e a construção do sentido nos enunciados. No entanto, torna-se imprescindível incluir, no ensino de línguas, as diferenças entre os sistemas linguísticos e as práticas sociais (BAUMAN, 1999).

Para Calvet (2002), seja qual for a língua, a fim de articular o sentido dos enunciados, é preciso distinguir a variação linguística da social, visto que a primeira retoma expressões que possuem o mesmo sentido, muito embora sejam diferentes; logo, o contexto interativo atribui o sentido desejado. Enquanto isso, a segunda relaciona a função que corresponde essas diferentes formas para o discurso, ou seja, os atos da fala são considerados a partir da escolha dessas variações e analisados mediante ao grau de aceitação em uma dada comunidade. Calvet (2002, p. 105) questiona esses aspectos para melhor compreender como funciona essa vertente:

[...] partimos de uma análise da língua que nos diz algo da sociedade, partimos de uma análise da sociedade que nos permite compreender a língua ou é possível levar em conta esses dois elementos na mesma análise? Em outros termos, é possível realizar o programa de Pierre Bourdieu, para quem uma sociologia estrutural da língua, instruída por Saussure, mas construída contra a abstração que ele instaura, deve dar-se por objeto a relação que une sistemas estruturados de diferenças linguísticas sociologicamente pertinentes e sistemas igualmente estruturados de diferenças sociais?

O autor incorpora a teoria de Bourdieu (1996) para tentar explicar como a língua pode ser analisada, legitimamente, mediante a uma dada comunidade linguística, relacionando as diferenças para melhor conduzir as diversas formas da língua e dos dialetos (sociais

ou regionais) em comparação a uma língua tida como “dominante”. Ele reforça que “[...] para Bourdieu, além da simples comunicação de sentido, os discursos são signos de riqueza, signos de autoridade, eles são emitidos para ser avaliados e obedecidos, e que a estrutura social está presente no discurso” (CALVET, 2002, p. 107).

Em meio aos registros históricos e políticos, pode-se afirmar que a língua inglesa vem assumindo diferentes papéis, desde língua falada pela sociedade inglesa menos favorecida do século XIX até língua global (LE BRETON, 2005) ou língua franca por excelência (RAJAGOPALAN, 2005) no século XXI. Crystal (1997) acredita que o interesse pela língua inglesa, e essa posição de destaque em relação aos outros idiomas, dá-se devido a aspectos etimológicos e políticos, e acrescenta:

[...] O inglês já tem se tornado a língua mundial, por virtude de progresso político e econômico feito por nações de língua Inglesa oficial nos últimos 200 anos, [...] a língua inglesa é usada como língua oficial ou semioficial em mais de 60 países, e tem posição proeminente em mais de 20. Ela é ou dominante ou bem estabelecida em todos os seis continentes (CRYSTAL, 1997, p. 360).

Para o autor, a soberania da língua em meio às demais pode ser explicada também pelos acontecimentos políticos e econômicos que serviram de modelo para as demais nações. Dessa forma, as distâncias já não são relevantes, pois “[...] a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (BAUMAN, 1999, p. 19).

O que está sendo apresentado no mundo atual em que vivemos é o fim das fronteiras, tanto culturais quanto físicas, uma vez que elas, num mundo globalizado, são formas simbólicas e sociais.

Na próxima seção apontamos os conceitos da Gramática do Design Visual.

A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E SUAS IMPLICAÇÕES

As imagens refletem relações sociais, comunicam através de símbolos, divulgam eventos e interagem com aqueles que as observam de maneira semelhante à de um texto formado por frases. Nesse contexto, no pensamento funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Kress e Van Leeuwen (2006) organizam uma proposta teórico-metodológica para a análise crítica de imagens. Isso porque eles entendem que as imagens se articulam em composições visuais, também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim como a linguagem escrita, as imagens atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais.

O foco da Linguística Sistêmico-funcional está na linguagem verbal. Kress e Van Leeuwen formulam a Gramática do *Design Visual* estabelecendo uma perspectiva multimodal que envolve os significados de imagens e diagramas. Nesse sentido, são os significados representacionais, os interacionais e os composicionais que corroboram simultaneamente para a análise de toda a imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada, que tipo de aproximação há entre os participantes da imagem e o leitor, como os agentes são construídos, a relação entre os significados em forma de cores da imagem, textura, como os gestos, o vestuário, as expressões faciais são agrupadas na organização da imagem, dentre outros (KRESS, 2000).

Os significados representacionais no visual se dividem em duas estruturas, conforme sintetizam as proposições seguintes (KRESS; LEEUWEN, 2006):

A) Narrativa — processos de ação, o personagem é o participante de quem parte o vetor ou, em certos casos, ele próprio é o vetor.

B) Conceitual — representa os participantes em termos de sua “essência”, podem ser construídas por meio de três tipos de processos: os processos classificacionais, os processos analíticos e os processos simbólicos.

Os significados interpessoais são transmitidos pela metafunção interacional, na qual as fontes visuais estabelecem a natureza do relacionamento entre observadores e observado. Os significados interativos incluem:

A) Contato — marca uma maior ou menor interação com o leitor, em que se pode classificar as imagens, a partir do modo semiótico do olhar, como sendo demanda e oferecimento — atos de imagens.

B) istância ou afinidade social — realizada pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento, pode codificar numa relação imaginária de maior ou menor distância social. Há vários tipos de enquadramento, dos quais, para fins da análise aqui proposta, são utilizados apenas três: plano fechado (*close shot*), plano médio (*medium shot*) e plano aberto (*long shot*).

C) Atitude — expressa pelo ângulo frontal ou oblíquo — poder — concebido pelo ângulo alto ou baixo e no nível dos olhos — realismo — determinado pela cor, contexto, detalhes, profundidade e luz — orientação de código — classificado como naturalístico, sensorial, tecnológico e abstrato.

Como dito anteriormente, para a análise das imagens, utilizamos os preceitos da GDV e os conceitos de mercado linguístico. Na seção a seguir mostramos a metodologia utilizada.

METODOLOGIA

Para tentar responder à problemática e alcançar nossos objetivos, optamos por uma pesquisa cuja metodologia é qualitativa, de abordagem interpretativista. Nosso corpus está composto por duas propagandas publicitárias de franquias de cursos de línguas. As mesmas foram selecionadas de forma aleatória.

As franquias foram selecionadas segundo os seguintes critérios: a) a escola oferece cursos tanto de inglês quanto de espanhol; b) as franquias existem em território nacional; c) publicidade

predominantemente em língua portuguesa e d) as publicidades serem dos últimos dois anos.

Para a realização da análise, nos baseamos nos conceitos de Bourdieu (1996), tentando assim, justificar o imperialismo linguístico causado pelo mercado. Já no que se refere às imagens apoiamos-nos em Kress e Van Leeuwen (2006) e os conceitos da Gramática do Design Visual.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção do artigo, trazemos nossas postulações acerca das publicidades analisadas. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens são construtos culturais e sociais, não sendo apenas uma mera reprodução das estruturas da realidade, mas estão diretamente relacionadas aos interesses das instituições sociais onde foram produzidas.

Observemos a figura 1, que se refere à propaganda da franquia Yázigi, do ano 2016.

Figura 1 — Publicidade da franquia Yázigi



Fonte: <http://www.yazigigranjaviana.com.br/>

O anúncio publicitário é composto por um participante localizado no lado esquerdo. Do lado direito, mais centralizado, temos a apresentação do anúncio destacado e dentro de um quadro. Ainda mais à direita, em letras menores, podemos ver que a franquia oferece outro curso, além do inglês.

No que diz respeito aos significados representacionais, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 59) dizem que os participantes são representados como fazendo alguma coisa em relação “ao” ou “pelo” outro; assim, a imagem da publicidade sob análise apresenta uma estrutura narrativa, pois o rapaz/ator representa todos aqueles que consomem o produto vendido. O ator é responsável por mostrar onde o consumidor pode ir, caso aprenda a língua inglesa.

Observemos que, na mochila do ator, cabe muita coisa, e representa viagens e sucesso. Ressaltamos que as imagens representadas dentro da mochila são, em sua maioria, imagens que remetem a países de língua inglesa, como o *Big Bang*, na Inglaterra, a estátua da Liberdade e o táxi amarelo que representam os Estados Unidos. Ainda salientamos que a propaganda remete aos dois países mais conhecidos de língua inglesa, deixando de fora não só o outro idioma ofertado pela escola, mas também inúmeros países cuja língua oficial é o produto vendido, o inglês.

Quanto aos significados interativos, temos o personagem olhando diretamente para o leitor, um olhar contagiante, e apresenta um sorriso, que demonstra prazer; assim, estabelecendo uma relação social de afinidade com o leitor/possível consumidor. A perspectiva da imagem é subjetiva, podendo ser vista desde pontos de vista diferentes.

Em relação aos significados composicionais, observa-se que a informação que precisa ser captada vai ao encontro da imagem do autor. No centro da imagem, encontramos a seguinte mensagem: “Descubra o melhor do mundo. Get up. Inglês é no Yázigi”, mostrando a relevância, dentro do mercado linguístico brasileiro, do inglês, pois fica subentendido que só se pode descobrir o melhor do mundo quem fala inglês. Isso fica ainda mais evidente quando, no canto direito da imagem, em letras pequenas, aparece “fale inglês, espanhol, conheça culturas, ganhe experiência e faça amigos”. O tamanho da letra, somada à imagem publicitária como um todo, mostra o papel da língua espanhola dentro desse mercado linguístico, e o poder simbólico que o inglês representa dentro do território nacional.

Um segundo anúncio comparativo em relação à hegemonia da língua inglesa pode ser constatado na próxima figura. A imagem da figura 2 foi exibida em outdoors e divulgada na TV, ela demonstra o poder simbólico da língua inglesa sobre o espanhol e as demais línguas dentro do mercado linguístico do ensino de idiomas estrangeiros no Brasil.

Figura 2 — Publicidade da franquia CCAA



Fonte: <http://www.ccaa.com.br/campanha2016/>

Fazendo uma análise mais sucinta dessa propaganda, podemos notar, inicialmente, as cores da marca da franquia: azul, branco e vermelho; cores que representam as bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra, principais países de língua inglesa e economicamente mais ricos.

O cenário utilizado se dá, supostamente, na ilha de Manhattan ou, pelo menos, faz lembrar tal lugar. Além disso, a propaganda remete aos contos de fadas que ficaram mundialmente conhecidos pela Disney.

A frase utilizada para atrair consumidores para o produto é “quando você vê you are speaking”. Se a escola também fornece o produto “curso de língua espanhola”, por que não utilizar também em sua publicidade “tú estás hablando”?

Deixamos claro que não existe uma versão do anúncio em espanhol, o que mostra claramente o domínio da língua inglesa sobre as demais línguas estrangeiras ofertadas nessas franquias.

Fica claro, na imagem, que a empresa não se preocupa e nem tenta vender o produto cujo mercado linguístico não é tão grande e, tampouco, seu poder simbólico para aquela comunidade linguística, a língua espanhola. Em nenhum momento, a publicidade expõe que a franquia oferece outros cursos, além do de língua inglesa.

CONCLUSÃO

As imagens visam fascinar os leitores, possíveis consumidores do produto, recorrendo a artifícios visuais, com vistas a mostrar a necessidade do domínio do inglês. Assim, a análise dos anúncios publicitários mostra uma tendência na escolha de representações narrativas que realçam as ações dos atores, já que, para o discurso consumista, o inglês é uma língua que empodera aqueles que a detém.

Em se tratando do ensino em escolas livres de idiomas, é possível observar a hegemonia e predileção do ensino de língua inglesa em relação às demais línguas, através da mídia. Muito embora o Brasil seja um país rodeado por países onde o espanhol é língua oficial, ainda assim o imperialismo e a soberania do inglês fazem parte do poder cultural da nação.

Essa realidade é reflexo do mercado linguístico atual, onde quem sabe o inglês, sabe mais e tem mais oportunidades. A língua inglesa passa a ser foco nas campanhas publicitárias, sobretudo por ser a língua que possui maior demanda pelos seus serviços. Com isso, aqueles que não fazem parte dessa comunidade hegemônica, influenciados pela mídia, despertam interesse pela língua. O espanhol, por outro lado, caminha a passos lentos em busca do seu lugar dentro desse mercado competitivo.

Assim, o cenário brasileiro de ensino e aprendizagem do espanhol traz questões de profundas discussões, sejam por aspectos linguísticos ou valorais, pois durante muitos anos houve uma baixa procura pela formação em língua espanhola, ou seja, sendo línguas muito próximas não haveria necessidade de buscar uma formação centrada e completa nesse idioma. No entanto, ainda estamos longe da valorização que tem o inglês em nosso país, já que muitos ainda

apontam que aprender espanhol é apenas para possibilitar a comunicação com os países vizinhos.

Outro quadro que agrava a realidade da língua espanhola dentro do mercado linguístico brasileiro é a desvalorização dada no próprio ensino básico, onde o inglês é ministrado, por lei, desde as séries iniciais, e com duas aulas semanais; enquanto o espanhol se detém a uma aula semanal em turmas do ensino médio. Além disso, somente em 2005 foi criada uma lei para a implementação do espanhol na grade curricular. Foi a partir daí que o espanhol começou a ser mais valorizado, estudado e procurado; no entanto, atualmente, com a Medida Provisória nº 746, o espanhol deixa de fazer parte, novamente, da grade curricular do ensino médio, restringindo seu estudo a cursos livres e determinando seu lugar dentro do mercado linguístico de nosso país.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BECKNER, M. R. Globalização, inglês como língua franca e inteligibilidade. In: BRAWERMAN, A.; GOMES, M. L. *O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 223-238.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da USP, 1996.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. Trad. Paula Monteiro. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP, 1997.
- KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 153-161.

KRESS, G. R.; LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naïf, 2003.

SEDYCIAS, J. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, J. O. Bourdieu. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 153-181.

OS SENTIDOS COMPOSICIONAIS NA SEÇÃO DE GRAMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: UMA ANÁLISE MULTIMODAL

Antonia Karolina Bento Pereira¹

INTRODUÇÃO

O livro didático de língua estrangeira passou a apresentar, em sua composição, diversos recursos visuais integrados aos verbais. É importante lembrar que a integração de recursos sempre existiu dentro desses materiais, mas, nos dias atuais, o uso do visual é bem mais intenso e frequente. Observamos, atualmente, como esses materiais didáticos abordam em suas páginas uma variedade de imagens, fotos, tabelas, anúncios, charges, fontes tipográficas que variam em tamanho e cores, enfim, inúmeros textos multimodais. Isto mostra que o livro didático vem sofrendo mudanças concomitantemente com as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade.

Este trabalho, que é o recorte de uma dissertação, buscou analisar a construção de sentidos multimodais em uma seção de gramática do livro didático de Língua Espanhola, sob o viés da metafunção composicional proposta pela Gramática do *Design Visual* (doravante GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006).

Para a análise a que proposta, selecionou-se como *corpus* o volume 1 da coleção didática de Espanhol *Cercanía joven* (COIMBRA *et al.*, 2013), por ser uma das coleções propostas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), usada na maioria das escolas de Ensino Médio de Pau dos Ferros e cidades circunvizinhas. E, optou-se pela análise da seção de gramática porque a maioria dos trabalhos que analisam a multimodalidade no livro didático acabam

¹ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e-mail: karol_bento@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9835892771583407>.

focando nas seções de leitura, onde subtendemos que a relação entre o verbal e o visual deve estar exposta de forma mais clara. No entanto, o LDLE apresenta multimodalidade em toda a sua composição, portanto, analisar como se constitui essa multimodalidade pode trazer contribuições tanto para quem produz quanto para quem faz uso desse tipo de material didático.

Além deste capítulo introdutório, mostraremos algumas considerações a respeito dos estudos sobre multimodalidade, Semiótica Social, letramento visual e um resumo mais detalhado da GDV, de Kress e Van Leeuwen (2006). Em seguida, apresentamos a análise do *corpus*, com base nas teorias apresentadas. Por último, fazemos a retomada dos pontos mais relevantes da análise, examinando como e se nossos objetivos foram alcançados.

PRESSUPOSTOS MULTISSEMIÓTICOS

Os estudos sobre a Multimodalidade e a Semiótica Social vêm ganhando cada vez mais a atenção de pesquisadores interessados em investigar a função dos diversos modos semióticos na comunicação e nas representações sociais. Neste capítulo, nos baseamos em alguns destes estudiosos para fundamentar esta pesquisa.

A Semiótica Social teve origem na Austrália por meio dos estudos da Linguística Sistemico-Funcional de Halliday (1978). Trabalhos calcados nessa área concebem a linguagem como um recurso utilizado pelos falantes para construir significados e desempenharem atividades em contextos sociais (ARAÚJO, 2011). Desta forma, diferentemente da visão estruturalista de Saussure, na Semiótica Social, os signos são parte do plano sintagmático motivado pela interação e pela comunicação dentro da sociedade.

Araújo (2011) em seu mapeamento de pesquisas sobre a multimodalidade destaca que, dentre os primeiros estudos sobre Semiótica Social, o que mais se destacou foi o desenvolvido por Hodge e Kress (1988). Esses autores definem semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos de produção e reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas

usadas por todos os tipos de agentes da comunicação” (HODGE; KRESS, 1988 apud ARAÚJO, 2011, p. 14). Neste sentido, o estudo seminal realizado por esses autores parte do princípio da existência de outros modos semióticos, além da linguagem verbal, defendendo que para compreender os processos e as estruturas da linguagem deve-se considerar a dimensão social em que está inserida.

De acordo com Descardecí (2002), outro aspecto importante defendido por Hodge e Kress (1988), é o de que nenhum único código pode ser estudado ou compreendido inteiramente de modo isolado. Em outras palavras, a linguagem e os signos devem ser compreendidos como um todo significativo, em que cada um cumpre determinadas funções comunicativas nas instâncias sociais na qual estão inseridos. Assim, a língua, seja ela falada ou escrita, não pode ser entendida senão em conjunto com os outros modos semióticos que compõem determinada mensagem.

Com a evolução das tecnologias da comunicação, principalmente a internet e demais mídias impressas e digitais, novos gêneros multimodais passaram a circular na sociedade, fazendo cada vez mais parte do nosso cotidiano. A linguagem monomodal, especialmente a linguagem verbal, deixou de ocupar um lugar central no contexto atual e passou a dar lugar à linguagem multissemiótica e multimodal. Não que a linguagem verbal tenha sido anulada ou desvalorizada, mas a ocorrência de outros modos semióticos interagindo com ela, vem sendo cada vez mais pertinente em nossas práticas sociais.

Dionísio (2005) acredita que as novas tecnologias reafirmaram e deram mais destaque aos gêneros multimodais, isto é, gêneros que englobam mais de um recurso semiótico em sua constituição e esses modos interagem na construção de significados. Segundo a autora, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 161-162). Neste sentido, percebe-se que a multimodalidade está e sempre esteve presente nos textos verbal ou não verbal. Desde muito antes da

invenção da escrita, nos primórdios da existência humana, vários modos semióticos já eram utilizados nas representações e na comunicação.

Dentro desse contexto, Dionísio (2005) argumenta que, para ser multimodal, um gênero não precisa estar atrelado somente a fatores visuais como, por exemplo, a imagens, como muita gente erroneamente acredita. A própria disposição gráfica pode contribuir de forma significativa para a composição de significados e o reconhecimento de um gênero. Assim, um simples título negrito, distribuição em colunas ou tamanhos de fontes diferentes podem tornar um texto multimodal, pois já integra diversos modos semióticos. Araújo (2011) defende que estes recursos visuais coexistem com os verbais, não apenas como complemento um do outro, mas também para atribuir novos significados de uma forma integrada, para que se chegue à unidade global do texto. Ou seja, não existe uma competição entre os modos semióticos, mas uma integração entre eles, cada um com suas contribuições para a construção de sentidos.

Conscientes de que a utilização de diferentes modos semióticos caracteriza um texto como sendo multimodal, e que esses modos interagem na composição de significados em um texto, discutiremos, a seguir, acerca do letramento visual por meio da GDV, considerando que a consciência de como são compostos alguns significados pode ser muito pertinente para o desenvolvimento desse letramento por parte de nós, observadores/leitores.

A Metafunção Composicional

Baseada nos padrões da Gramática Sistemico-Funcional de Michael Halliday (1994), a GDV descreve os significados das regularidades encontradas em imagens e textos multimodais. Kress e Van Leeuwen (2006) desenvolveram esse modelo de análise acreditando que as estruturas visuais apresentam semelhança com as estruturas linguísticas, pois ambas permitem construir representações de mundo, atribuindo papéis aos sujeitos representados, estabelecendo relações com o leitor, e, ainda, permitindo organizar os sentidos, estruturando-os no texto. Em seu modelo, Kress e Van Leeuwen

(2006) adotaram uma organização metafuncional utilizada por Halliday (1994) para construir seus significados através das metafunções representacional, interativa, e composicional respectivamente.

A metafunção composicional, foco de nossa análise, é responsável pela organização e identificação dos elementos visuais, integrando tanto a metafunção representacional quanto a interativa para formar os sentidos na imagem. Em outras palavras, essa metafunção nos permite descrever a composição dos elementos representados de acordo com a posição e o espaço que ocupam na imagem ou na composição multimodal.

A combinação de elementos e seus significados podem ser observados a partir de três aspectos interrelacionados: o Valor de informação, referente ao valor que é atribuído a um elemento de acordo com a sua localização na página, a Saliência que se refere aos recursos utilizados para atrair a atenção dos espectadores e, por último, a Estruturação, referente à existência de elementos que estabelecem linhas de divisão interligando os participantes representados. (FERNANDES; ALMEIDA, 2008).

- Valor da informação

No que se refere à diagramação da imagem, isto é, ao Valor da informação, Lima, Pimenta e Azevedo (2009) advogam que os elementos que constituem a composição visual são distribuídos levando em consideração os posicionamentos em topo/base, esquerda/direita e centro/margem. O elemento posicionado no topo é chamado de Ideal, este mostra uma idealização de algo de uma forma generalizada. Já o que está posicionado na base é denominado Real, isto é, apresenta informações mais específicas e factuais sobre algo. Os elementos posicionados à esquerda, por sua vez, caracterizam a informação Dada, que já são conhecidas e compartilhadas por parte do leitor. Logo, o posicionamento do lado direito refere-se à informação Nova, àquela que não é totalmente conhecida por parte do leitor, ou ainda, alguma informação que mereça mais atenção (FERNANDES; ALMEIDA, 2008).

Com base em Kress e van Leeuwen (2006), Bezerra, Nascimento e Herbele (2010) afirmam ainda que, quando os elementos estão representados no centro da composição multimodal são considerados principais, o núcleo da informação, enquanto a localização nas margens indica que são elementos complementares e que dependem da informação central. Além disso, os autores consideraram também a possibilidade de existir uma combinação entre centro/margem com dado/novo e/ou ideal/real, formando assim, três blocos de informações que se estruturam na construção de sentidos, chamados de trípticos.

- Saliência

A Saliência é outro princípio composicional e está relacionado ao destaque de alguns elementos na imagem. Esse destaque é o que vai determinar a importância de cada participante representado na composição multimodal. Santos (2011), citando Kress e Van Leeuwen (2006), define que essa hierarquia de destaque entre participantes (a Saliência) é caracterizada pelo contraste de cores, pelo tamanho, posicionamento em primeiro ou segundo plano, dentre outros.

- Estruturação

O princípio da Estruturação faz referência ao modo como os elementos da imagem estão interligados por meio de linhas que os separam ou interligam, revelando um ponto de vista da criação da imagem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Em outras palavras, quando não percebemos a existência dessas linhas divisórias é porque os elementos representados na composição multimodal devem ser vistos como interligados, formando uma identidade grupal. Em contrapartida, se existem essas linhas, os participantes representados são diferenciados e individualizados.

Os pressupostos teóricos apresentados até aqui são conceitos básicos da gramática visual, fundamentais para a compreensão da análise feita neste trabalho.

OS SENTIDOS COMPOSICIONAIS DA SEÇÃO DE GRAMÁTICA DO LDLE

A seção de gramática analisada tem como propósito ensinar como informar ou perguntar as horas em espanhol. A expressão oral desta seção pretende trabalhar o ato de convidar um amigo a assistir uma partida de futebol, julgando, desta forma, ser fundamental saber informar a hora da realização de um evento. Por isso, o conteúdo focado são as estruturas gramaticais utilizadas para responder questões relacionadas ao horário: *el verbo ser + el artículo definido (la/las)*.

Dividida em três blocos de exercícios, a seção apresenta, como destaque, imagens de relógios marcando diferentes horários, para que o leitor identifique e observe a forma correta de informar cada horário. O exercício (1) solicita a observação dos relógios e das estruturas verbais correspondentes a cada um e, em seguida, orienta que se marque a alternativa com as regras gramaticais para informar as horas em espanhol.

O quesito (a) tem como objetivo fazer com que o aluno identifique, por meio da observação da descrição acima de cada relógio, a estrutura usada para dizer as horas em espanhol, ou seja, o verbo *ser* seguido do artigo definido *la* ou *las*. O quesito (b), por sua vez, parte do princípio de que o aluno perceberá que se usa a estrutura *Son las* para se referir a todas as horas, exceto para “la una” que se usa *Es la*. Após o exercício (1), o boxe *Ojo* aparece com informações complementares sobre as estruturas gramaticais usadas para comunicar o horário, quando o relógio marca doze horas. O boxe evidencia que, para se referir às doze horas, a estrutura gramatical formada pelo verbo *ser* seguido do artigo definido *la* ou *las*, pode variar, como ocorre nas expressões *Es mediodía* e *Es medianoche*. As instruções ao professor estão diretamente relacionadas as informações do boxe *Ojo* e afirmam que o termo *mediodía* se refere ao período entre as doze e as três da tarde.

O exercício (2) é de múltipla escolha, como o anterior, e apresenta um relógio rodeado com as expressões en punto, y cinco, y diez, y cuarto, y veinte, y veinticinco, y media, menos veinticinco, menos veinte, menos cuarto, menos diez e menos cinco, referentes a cada horário que o ponteiro dos minutos possa marcar.

Os quesitos (a), (b) e (c), podem ser resolvidos com base na observação principalmente das expressões que rodeiam o relógio. A intenção ao apresentar o relógio é fazer com que o leitor perceba que até o ponteiro maior marcar meia hora, somam os minutos a hora precedente, como mostra os exemplos *Son las seis y veinte/ Son las ocho y media*, no quesito (a). Por outro lado, quando o ponteiro marca depois de meia hora, é subtraído os minutos da hora seguinte, como aponta as frases *Son las cinco menos veinte/ Son las nueve menos cuarto*, propostas no quesito (b). A questão (c) pretende mostrar que as expressões *menos cuarto* ou *y cuarto* são usadas para se referir a menos ou mais quinze minutos, respectivamente, ou seja, o quarto de uma hora. Isso significa que, quando se diz *Es la una y cuarto*, o relógio está marcando 1:15; e, na frase *Son las dos menos cuarto*, a hora é 2:45.

Na sequência, relacionado ao exercício (2), o boxe *El espanhol alrededor del mundo* destaca outras maneiras para dizer as horas em espanhol, inclusive, parecidas com o português. O boxe afirma que é possível usar a palavra *quince* no lugar de *cuarto*, assim como *treinta* em vez de *media*. Para perguntar as horas podem ser usadas as frases *¿Que horas son?/¿Que hora es?*: e também com o verbo *tener*: *¿Que hora tienes?/ ¿Que hora tenés?*. Percebe-se que, nas informações as variedades do espanhol, mantém um paralelo com o português.

O exercício (3) mostra um diálogo entre dois amigos, Laura e Miguel, sobre uma visita que planejam fazer ao estádio Santiago Bernabéu, em Madrid. A questão pede para que sejam respondidas oralmente as perguntas referentes ao lugar onde os dois amigos querem ir e em que local, dia e horário irão se encontrar. A intenção é fazer com que o aluno perceba como se comunicar em uma situação como essa mostrada no diálogo, de convidar uma pessoa para sair, usando adequadamente as expressões gramaticais apresentadas na seção. Percebe-se, com isso, uma contextualização acentuada entre a seção e a temática do capítulo, cujo o tema é o mundo do futebol.

A seguir, será mostrada a análise dos significados composicionais que estão imbricados na relação existente entre os recursos visuais nesta seção. É importante destacar que esses recursos

semióticos então sendo enfocados considerando o tamanho e a posição em que ocupam.

- Significados composicionais

Passando a análise do arranjo visual como um todo, nota-se que a imagem é o elemento mais saliente e, portanto, o primeiro a ser lido e o que pode despertar o interesse do leitor quanto ao conteúdo da seção. A imagem do relógio ocupa uma posição central não só por ser o mais saliente, mas também por fazer parte do tema sobre as horas, sendo o principal instrumento utilizado para marcar o tempo.

Ainda em relação à saliência, outro elemento de maior destaque é o subtítulo *¿Qué hora es? ¿A qué hora quedamos?.* Por seu tamanho maior e por ter estilo negrito na cor verde, cor padrão para os subtítulos, transmite a ideia de equilíbrio com a barra verde na parte superior da seção. O subtítulo também é um elemento que pode ser decisivo para que o leitor identifique a temática, e se sinta instigado a aprender mais sobre ela. Outra estratégia usada, principalmente para estimular a prática da oralidade, é o subtítulo em forma de pergunta, tornando-o mais convidativo. Portanto, ao visualizar o relógio e associá-lo ao subtítulo da seção, o leitor rapidamente poderá inferir que irá aprender algo referente as horas, nesse caso, saber como perguntar e responder a hora equivalente.

O subtítulo está posicionado na zona superior, assumindo, assim, valor de informação Ideal, o que, como vimos, deve-se ao papel desse elemento como veiculador da essência resumida da seção.

Figura 2 —Centralização na habilidade de *habla* L1C4

2. Fijate en el reloj a continuación:



a) Hasta la media hora inclusive se (x) suman/() restan los minutos a la hora precedente.
Ejemplo: Son las siete y veinte./Son las ocho y media.

b) A partir de la media hora se () suman/() restan minutos a la hora siguiente.
Ejemplo: Son las cinco menos veinte./Son las nueve menos cuarto.

c) Se usa "menos cuarto" o "y cuarto" para referir a menos o más (x) quince/() diez minutos, pues se divide la hora en cuatro partes.
Ejemplo: Es la una y cuarto./Son las dos menos cuarto.

El español alrededor del mundo

Hay muchas maneras de decir las horas en español, muchas de ellas coinciden en portugués; también es posible decir quince en lugar de cuarto, treinta en lugar de media y también "Faltan ... para las..." en lugar de "Son las ... menos...". Además, en algunos lugares, para saber la hora, se puede preguntar "¿Qué horas son?", aunque se recomienda el uso de la expresión "¿Qué hora es?" o de formas con el verbo tener, como "¿Qué hora tiene?", "¿Qué hora tienes?", "¿Qué hora tenés?".

3. Lee el siguiente diálogo y contesta oralmente: ¿Adónde quieren ir los amigos? ¿Dónde quedan? ¿Cuándo quedan? ¿A qué hora quedan? Los amigos quieren ir al Estado Santiago Bernabéu. Ellos quedan el domingo en la Plaza Mayor, a las cinco en punto.

⏻ Miguel: Ya que estamos de intercambio en Madrid, me gustaría mucho conocer el Estadio Santiago Bernabéu. ¿Te apetece quedar conmigo mañana por la tarde para ir al estadio?

▪ Laura: Lo siento. Mañana no puedo. Es que tengo un examen de lengua española a las tres en punto. Mejor pasado mañana.

▪ Miguel: Perfecto, de acuerdo. El domingo es mucho mejor: van a jugar el Real Madrid y el Barcelona. ¿Dónde quedamos?

Posição centralizada

Separa os exercícios (2) e (3)

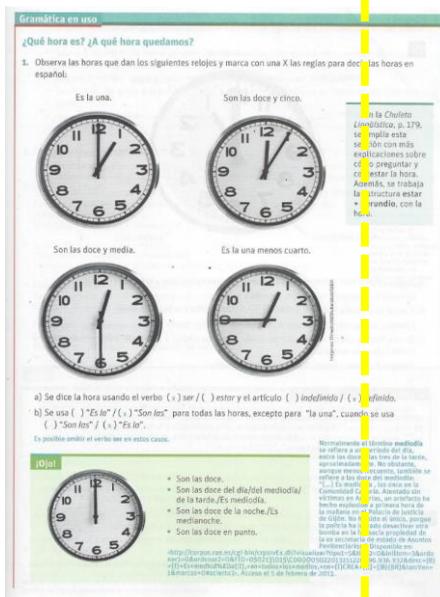
Fonte: COIMBRA *et al.* (2013, p. 85, v1)

Conforme a Figura 2, abaixo do exercício referente ao relógio, é apresentado o boxe *El español alrededor del mundo* com algumas palavras e expressões que, assim como em português, também podem ser usadas para informar as horas em espanhol. Esse quadro é salientado com uma moldura na cor vermelha e laranja, e ocupa toda a extensão do *layout*, funcionando como um *frame* que separa o exercício (2) do exercício (3) com o texto principal da seção, ou seja, o diálogo com questões que vão estimular a prática das estruturas gramaticais trabalhadas. As cores vermelha e laranja do boxe *El*

espanhol *alrededor del mundo* são duas cores fortes e estimulantes que atraem de imediato a atenção do observador, usadas para dar importância e destaque as informações do boxe.

No concernente à configuração Dado/Novo, observamos que, na primeira página da seção (Figura 3), o boxe que remete a *Chuleta Lingüística* está situado a direita na posição de informação Nova.

Figura 3 — Configuração Dado/Novo da seção de gramática habilidade de *habla* L1C4



Fonte: COIMBRA *et al.* (2013, p. 91, v1)

Conforme a Figura 3, o *Chuleta Lingüística* assume posição de informação Nova, porque apresenta informações sobre estruturas gramaticais que não foram mostradas pelas imagens dos relógios, nem pelos os exercícios ou mesmo pelo boxe *Ojo*, localizados à esquerda, na posição de informação Dada. O próprio texto verbal do boxe confirma nossas afirmações. Podemos notar que o boxe faz menção à estrutura gramatical *estar* + *gerúndio* para falar sobre as horas, portanto uma nova informação, já que a descrição em cada relógio, os exercícios e o boxe *Ojo* têm como foco a estrutura *ser* + *artículo*

definido. Outro elemento que está localizado à direita, adquirindo valor de informação Nova, é a instrução ao professor, justamente por mostrar outras formas de uso do termo *mediodía*, além das enfocadas pelo boxe *Ojo*, à esquerda.

No tocante à análise da estruturação, notamos a ausência de estratégias mais fortes que individualizem os recursos visuais da seção, exceto por pequenos espaços em branco entre eles e a saliência de cores que destacam as informações dos boxes de apoio. Mesmo assim, a fonte tipográfica nos exercícios e nos boxes é igual, sendo, portanto, um elemento que indica uniformidade. Os recursos multimodais estão interligados também por tratarem da mesma temática, isto é, como perguntar e dizer as horas em espanhol, transparecendo conformidade e regularidade dentro de da seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação da linguagem verbal e não verbal está fazendo cada vez mais parte do nosso cotidiano. Desde os gêneros digitais, como os blogs e sites em geral, até os impressos, como jornais e revistas, incorporaram uma composição multimodal, combinando diversos modos semióticos que interagem na construção de sentidos. O livro didático também passou por mudanças, apresentando em sua composição diversos recursos visuais.

Foi com base nas transformações sofridas pelo livro didático, que se analisou, neste trabalho, a construção de sentidos configurada pelos recursos multimodais das seções de gramática do livro didático de Língua Espanhola, considerando a metafunção composicional da GDV.

Diante da análise do *corpus*, pôde-se perceber na seção vários recursos usados para produzirem sentidos. Esses recursos estão estruturados e salientados de modo a facilitarem a aprendizagem das estruturas gramaticais propostas, bem como, interagem com os leitores, convidando-os à leitura da seção. Notou-se a presença de uma configuração que enfoca o método indutivo no ensino de gramática,

partindo da compreensão da funcionalidade para a aplicação em uma situação real de uso.

Os recursos multimodais da seção analisada estão salientados propositalmente, visando estabelecer um contato do aluno e do professor com elementos que irão facilitar o ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Ou seja, os boxes de apoio, as tabelas e outros recursos salientados pelo tamanho, posicionamento e pelo contraste de cores são “ofertados” aos usuários do LD para auxiliá-los na aquisição do espanhol.

Em termos de recursos de estruturação prevalece a articulação e integração dos elementos multimodais. A conexão é definida tanto pela padronização de cores e fontes tipográficas, como pela temática abordada em cada unidade e em cada capítulo. A cor branca do plano de fundo não só desempenha a função de neutralizadora, em contraste com a dos demais recursos, como também confere unidade e homogeneidade as seções.

Enfim, espera-se que este trabalho tenha, de fato, dado sua parcela de contribuição à área da multimodalidade, bem como ao contexto investigado e que possa influenciar na discussão de questões voltadas à promoção do letramento visual no LDLE, bem como na adaptação desses materiais didáticos para que atendam, de forma adequada, às necessidades comunicativas de quem os usam. Nesse contexto escolar, verificar se o letramento visual tem espaço no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, seria uma sugestão para o desdobramento de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.

ALMEIDA, D. B. L. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. G.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.

- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. *Linguagem em Foco*. Fortaleza: EDUECE, v. 3, n. 5, p. 13-23, 2011.
- BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HERBELE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: UCPEL, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2001.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía Joven*: espanhol. São Paulo: Edições SM, v. 1, 2013.
- DESCARDECI, M. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD: Educação Temática Digital*. Campinas: Unicamp, v. 3, n. 2, p. 19-26, 2002
- DIONIÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais*: Reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 159-177.
- FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Perspectiva em análise visual*: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.
- FERREIRA, J. C.; BORTOLUZZI, V. I. Estudos em multimodalidade: A multimodalidade em capas de revista de auto-ajuda. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil: Tubarão, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.
- HODGE, R. I. V.; KRESS, G. R. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. (Org.). *Incursoes Semióticas: Teoria e Prática da Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 87-116.

A TRADUÇÃO ESPANHOL-PORTUGUÊS À LUZ DO FUNCIONALISMO: ANÁLISE DA TRADUÇÃO DA IRONIA NOS QUADRINHOS DE MUJERES ALTERADAS

Elisete Elvira Dessbesel¹
Maria José Laiño²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho objetivamos apresentar algumas discussões relacionadas à tradução das histórias em quadrinhos (HQs) do livro *Mujeres Alteradas 1* ([2003] 2005), da cartunista argentina Maitena Burundarena. Diante disso, nosso foco de análise está voltado, principalmente, para a verificação de como a linguagem avaliativa, mais especificamente a ironia, foi traduzida — considerando a teoria funcionalista de tradução — para a versão brasileira do livro, *Mulheres Alteradas 1* (2003), traduzido por Ryta Vinagre.

Por essa razão, faz-se necessário esclarecer que a linguagem avaliativa diz respeito ao campo de estudo que busca verificar como a língua é utilizada para expressar e fazer determinadas avaliações, sendo a ironia um desses recursos. Neste ponto, é interessante salientar que o caráter irônico, e até ácido, é uma das grandes marcas da cartunista Maitena, sendo que esse traço se personifica através de suas *mujeres alteradas*, suas personagens, o que em grande parte garante o humor de seus quadrinhos.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: elisete.dessbesel13@gmail.com. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3380180640831869>>.

² Doutora em Estudos da Tradução. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: marialaino@uffs.edu.br. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6713379919133055>>.

Aproximando nossa discussão aos estudos da tradução, nosso objetivo central é analisar como este aspecto linguístico, a ironia, foi traduzido ao compararmos a versão original em espanhol com a versão traduzida para o português brasileiro. Concomitantemente, buscamos observar e avaliar, em certa medida, quais foram as escolhas lexicais da tradutora quando tratamos sobre a funcionalidade de um texto na língua-meta, a partir da teoria funcionalista da tradução, ancoradas em Christiane Nord (2010, 2012). Assim, nosso propósito é verificar se o sentido se manteve ou se foi alterado após a tradução, verificando se a tradutora necessitou fazer algum tipo de tradução adaptação cultural e se o texto funciona da mesma forma nas duas línguas.

Em virtude da extensão limitada de nosso trabalho, optamos por analisar apenas duas tiras do primeiro livro. Assim sendo, esses quadros foram selecionados por apresentarem os maiores problemas/desafios em sua tradução. Para isso, metodologicamente, realizamos uma análise contrastiva entre os dois materiais, o original e a sua tradução, a partir do aporte teórico, a fim de perceber como a ironia foi traduzida com base nos propósitos apresentados anteriormente. Diante dos resultados, colocamos em pauta de discussão as questões tradutórias sob o viés da teoria funcionalista de tradução.

A IRONIA COMO LINGUAGEM AVALIATIVA

O processo de avaliar faz parte da relação humana. Entretanto, a forma de expressar esses julgamentos pode variar, visto que não utilizamos os mesmos recursos em todas as situações. O mesmo ocorre com a ironia, pois não se ironiza da mesma forma em situações de comunicação oral e escrita. Sendo assim, nesta seção apresentamos alguns apontamentos sobre a construção da ironia como modelo da linguagem avaliativa.

Em linhas gerais, tal teoria busca verificar como a língua é utilizada para fazer determinadas avaliações. Em outras palavras, busca “estudar como quem fala ou escreve deixa marcado em seu

texto, explícita ou implicitamente, os juízos que faz sobre as pessoas em geral, sobre outros falantes/escritores e seus enunciados, sobre objetos materiais, acontecimentos e situações” (SOUZA, 2006, p. 36).

Nesse sentido, consideramos que, apesar de se manifestar através de marcas textuais, a linguagem avaliativa não pode ser definida e resumida pelo uso de termos específicos, seja pelo uso de determinados léxicos ou categorias gramaticais, pois o sentido não reside em uma determinada palavra ou classificação, mas é construído através da relação entre locutor e interlocutor e seu conhecimento cultural compartilhado.

O primeiro problema encontrado ao discutir a ironia refere-se à sua conceptualização, visto que a velha definição que descreve a ironia como “dizer uma coisa querendo dizer outra” já não é suficiente (MATEO, 2010, p. 197). Apesar disso, podemos afirmar que a ironia está presente nos diversos tipos de discurso (oral, escrito, gestual), desde a fala comum do dia a dia até nas produções mais elevadas culturalmente (HUTCHEON, 2000, p. 20).

Comumente, podemos afirmar que existem dois tipos básicos de ironia: a que está presente no dia a dia, apresentando um caráter mais simples e a ironia literária, que é mais complexa e é sobre a qual nos ocupamos. Assim, em outras palavras, segundo Alvarce (2009, p. 23), no primeiro caso, trata-se de uma ironia mais trivial que não apresenta grandes dificuldades de interpretação ao seu interlocutor. Já no segundo, a ironia encontra-se entrelaçada em textos mais complexos e, por esse motivo, torna-se mais difícil de identificá-la.

Ademais, a ironia, principalmente a que está presente em textos escritos, sendo um tipo de linguagem avaliativa, também não pode ser reconhecida por uma série de elementos linguísticos ou estilísticos determinados, pois “não há um tom ou estilo irônico reconhecível” (MATEO, 2010, p. 198). Nesse sentido, a ironia depende de um contexto, pois ela surge a partir da relação deste com o uso de palavras, expressões e ações em um determinado texto. Utilizando outros termos, afirmamos que “as palavras assumem significados diversos segundo o contexto” (ECO, 2007, p. 33).

Por isso, segundo Hutcheon (2000, p. 22), não é possível analisar a ironia sem olharmos para a interpretação, pois não existe ironia até que ela não seja interpretada como tal, visto que “alguém atribui ironia; alguém faz a ironia ‘acontecer’” (HUTCHEON, 2000, p. 22-23). Por isso, existem três possíveis participantes: “há um ironista com intenção e suas plateias pretendidas — a que ‘pega’ a ironia e a que não ‘pega’ a ironia” (HUTCHEON, 2000, p. 27).

Finalmente, nosso enfoque não está voltado para a análise de como a ironia se faz presente em diversos tipos de textos, mas nos voltamos para um em específico: algumas das HQs de *Mujeres Alteradas 1* da cartunista argentina Maitena. Por isso, no próximo tópico, voltamos nossa atenção para as HQs e, mais especificamente, para a produção de nosso objeto de análise.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS MUJERES ALTERADAS EM AÇÃO

Todas as atividades humanas estão ligadas, de alguma maneira, ao uso da linguagem em suas mais variadas formas e contextos comunicativos. Assim, sinteticamente, podemos definir que as HQs são uma forma de expressão artística que une dois tipos de linguagem: a visual e a verbal, ou seja, são narrativas que utilizam recursos icônico-verbais em sua elaboração. Desse modo, esses dois elementos linguísticos não podem ser dissociados um do outro, pois nem o texto faz sentido sem a imagem e nem a imagem, na maioria dos casos, faz sentido sem o texto (COSTA, 2009, p. 126).

Tratando do nosso objeto de estudo, *Mujeres Alteradas* é uma série de HQs criada pela argentina Maitena Burundarena. No livro, a estrutura dos quadrinhos mantém certa linearidade estrutural, pois cada página apresenta, normalmente, seis quadros. Em geral, as histórias não têm uma relação direta de continuidade, como ocorre na maioria das HQs, porém isso não quer dizer que não existam semelhanças entre elas.

Todas as histórias têm como personagem principal mulheres e seus dilemas da vida cotidiana. Por isso, cada página trata sobre um tema distinto e ironiza comportamentos sociais clichês e estereotipados relacionados ao gênero feminino. Nesse sentido, cada tira apresenta um título macro e outros subtítulos que corroboram para o sentido da (auto)ironia e do humor de suas produções. Assim, a cartunista Maitena apresenta e ironiza comportamentos sociais ligados às mulheres que estão instituídos como normais.

Apesar da breve análise aqui realizada, os quadrinhos da autora Maitena nos oferecem uma série de questões pertinentes de estudo. Nesse texto, nos atemos a uma das facetas: a tradução de elementos textuais que nos remetem à ironia. Por essa razão, em nossa próxima seção buscamos discorrer sobre alguns aspectos da tradução e, mais especificamente, sobre a teoria funcionalista de Christiane Nord (2010, 2012), a qual embasa nosso trabalho.

A TRADUÇÃO E A TEORIA FUNCIONALISTA DE CHRISTIANE NORD

Quando nos referimos à tradução, falamos sobre um processo muito mais complexo do que a simples transposição de palavras de uma língua a outras. No âmbito dos Estudos da Tradução, existem diversas vertentes e concepções sobre a tradução, porém, em nosso trabalho, analisamos a tradução da ironia, corporificada pelas palavras e expressões específicas de cada idioma, nos quadrinhos de Maitena, utilizando a teoria funcionalista de tradução.

A teoria funcionalista surgiu em meados de 1970 e contrapôs alguns conceitos que estavam vigentes até aquele momento. Esse modelo tem como principais representantes Katharina Reiss, Hans Vermeer e, posteriormente, Christiane Nord. Resumidamente, sob a ótica da tradução funcionalista, cada texto-fonte cumpre determinadas “funções” na sua língua/cultura fonte e quando traduzido se espera que o texto-meta continue desempenhando as mesmas funções na língua alvo, se esse for o objetivo da tradução. Assim, para Nord (2010, p. 241), “el factor más importante de la situación comunicativa

que se define en el encargo de traducción es el de la función o jerarquía de funciones que debe cumplir el texto-meta en la cultura-meta”.

Por esse motivo, o tradutor tem uma responsabilidade muito grande ao traduzir um texto, pois ele deve conhecer tanto a cultura do texto-base quanto à do texto-meta. Nesse sentido, é ele quem pode “jogar” com os sentidos do texto sem perder o texto-base e nem trair o destinatário do texto-meta (NORD, 2010, p. 240). Desse modo, uma pergunta basilar no processo tradutório pode ser assim concebida: quais são as informações realmente relevantes quando traduzimos?

Esse questionamento deve sempre ser considerado, uma vez que a gama de possibilidades é enorme quando falamos sobre tradução. Nesse sentido, Christiane Nord (2012, p. 45-46) indica que, em geral, não há um consenso para essa pergunta entre os autores, porém o mais importante é que não devemos simplesmente fazer uma série de perguntas, mas sim considerar que cada texto guarda consigo uma forma de compreender o mundo.

Além disso, há de se considerar que a tradução funciona como uma ponte entre culturas distintas, pois é através dessa atividade que diferentes grupos linguísticos podem ter acesso às diversas produções sociais. Concordamos com Eco (2007, p. 190) quando afirma que “um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais, no sentido mais amplo do termo”.

Finalmente, concebemos a ironia como sendo um aspecto cultural e, por esse motivo, recorreremos à vertente funcionalista da tradução, com foco na tradução cultural, quando necessário, para perceber como essa figura de linguagem que se faz presente nos quadrinhos *Mujeres Alteradas I* foi traduzida ao português, buscando verificar se a tradução continuou cumprindo com as funções para as quais foi destinada, sendo que estas podem ser as mesmas do texto-fonte ou outras adaptadas a cultura-meta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a discussão teórica realizada até o momento, nesta seção apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados e, finalmente, conduzimos a análise dos dados coletados a partir do cotejamento dos dois livros. Com o propósito de esmiuçar esse trajeto, podemos dividi-lo a partir das seguintes etapas: (i) leitura e discussão dos textos teóricos; (ii) identificação dos quadrinhos que apresentavam a linguagem avaliativa, ironia, em sua composição no livro *Mujeres Alteradas 1* em espanhol; (iii) comparação do mesmo material com a sua tradução para o português brasileiro; (iv) seleção de duas tiras e posterior análise contrastiva entre os dois materiais e com o aporte teórico, a fim de se verificar como a ironia foi traduzida.

Vale destacar que os critérios utilizados para seleção do *corpus* estavam relacionados aos maiores empecilhos tradutórios. Contudo, para realizarmos as análises, sentimos a necessidade de estabelecer uma classificação, uma vez que os casos analisados não apresentavam problemas análogos. Em virtude disso, optamos por classificá-los com base nos tipos de traduções que foram realizadas. Por isso, utilizamos as classificações dos procedimentos tradutórios discutidos por Aubert (1998) e Barbosa (2004): tradução literal e a adaptação.

A estratégia de tradução literal pode ser considerada a concepção mais disseminada em relação ao processo tradutório. Em poucas palavras, trata-se de um tipo de tradução no qual se mantém o texto meta o mais semelhante possível ao texto original, ou seja, elabora-se uma tradução bastante focada na estrutura linguística do original. Já a adaptação se caracteriza por adequar alguns elementos do original à cultura-meta, ou seja, se fazem algumas modificações de cunho estrutural para que o texto cumpra os seus objetivos nessa cultura.

Assim, na sequência apresentamos cada uma das análises realizadas. À vista disso, as informações apresentadas são advindas de: definições de dicionários tanto de língua espanhola quanto de

língua portuguesa, discussões acerca do uso da língua espanhola, assim como sobre o uso da língua em relação ao português brasileiro, entre outras. Ao final de cada discussão oferecemos propostas de tradução que talvez pudessem solucionar os problemas encontrados.

- Tradução literal

Análise 1

Figura 1 — Algunos de los prejuicios más comunes al respecto de las mujeres



Fonte: MAITENA, 2005/2003, p. 7.

Nota: em português: Alguns dos preconceitos mais comuns em relação às mulheres.

Nas vinhetas acima, em espanhol e em português brasileiro, a autora ironiza alguns dos preconceitos mais comuns na vida das mulheres: se você tem alguma qualidade, certamente carrega consigo algum defeito que anula o atributo anterior. A tira é composta por seis quadros e em cada um deles é apresentada uma situação distinta. Em um deles, por exemplo, se apresenta a seguinte situação: se uma mulher está ganhando muito dinheiro, certamente há alguém bancando, em outras palavras, há um homem custeando, pois, segundo uma visão machista, ela não conseguiria tanto dinheiro somente através de seu próprio esforço.

Especificamente nas figuras aqui analisadas, a cartunista ironiza o fato de que se uma mulher é linda deve possuir algum defeito que acaba por diminuir o seu encanto. Nesse sentido, o problema

encontrado na tradução não está especificamente nos balões de diálogo dentro do quadro, mas em um fragmento informativo acima da vinheta. Em espanhol o quadro traz: *si sos linda... sos tarada*, já em português, *se você é linda... é uma tarada*. Entretanto, comparando ambos, percebemos que a tradutora realizou uma tradução literal do espanhol para português e, em virtude disso, o sentido foi alterado, já que a palavra *tarada* não tem o mesmo significado nas duas línguas.

Vejam os detalhes os sentidos que cada uma ocupa em cada um dos idiomas. Em espanhol, o adjetivo *tarada* significa, segundo o dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE): *1. adj. Que padece tara física o psíquica. 2. adj. Tonto, bobo, alocado*³. Como vemos, o termo deriva do vocábulo *tara* que por sua vez expressa uma espécie de defeito físico ou psíquico que diminuiu o valor de algo ou alguém.

Já em português, a palavra, em seu uso mais comum, tem um sentido muito mais pejorativo e expressa um tipo de perversão, especialmente a sexual. Apesar de a palavra ser polissêmica, podendo ser relacionada com o sentido de peso, ou seja, *tarada* como o desconto do peso de uma determinada embalagem em relação ao peso final do produto, no sentido evocado na tira, a palavra significa algum tipo de atração, que é, normalmente, associada a algo moralmente não aceitável. Afirmar que uma pessoa é *tarada* associa-se a um tipo de desequilíbrio moral e a um tipo de desvio de conduta.

Diante disso, correlacionando nossa análise aos preceitos da teoria funcionalista, é possível afirmar que essa tradução não cumpriu com seu objetivo central e, portanto, não foi funcional na língua-meta. Por consequência, o efeito irônico da tira foi alterado, já que a expressão em português não estabeleceu a mesma relação de sentidos se a compararmos com o espanhol. Pensando nas funções linguísticas que cada termo ocupa, julgamos que a tradução do termo *tarada*

³ Definição disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=ZAFBHUb>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

cumpriria escopo ao ser traduzido para o português como tola/idiota/burra, sendo uma adaptação à cultura meta.

- Adaptação

Análise 2

Figuras 2 — Seis típicas maneiras de desvalorizar al outro



Fonte: MAITENA, 2005/2003, p. 40.

Nota: em português: Seis maneiras típicas de desvalorizar o outro.

Em nossa segunda análise, elegemos um quadro que faz parte da HQ intitulada *Seis típicas maneiras de desvalorizar al otro*. Nela, Maitena satiriza situações nas quais as pessoas acabam menosprezando umas às outras. Em um dos quadros, por exemplo, a autora apresenta uma dessas maneiras: duvidar da palavra da pessoa. Na amostra acima, a cartunista ironiza que uma dessas maneiras é criticar a roupa que ela compra. À vista disso, percebemos que a cena apresenta dois personagens, um homem e uma mulher, e a ironia está presente na fala de ambos.

A ironia é percebida na fala da mulher, ao satirizar uma peça de roupa comprada pelo personagem masculina, e na fala do próprio homem, que a contesta de uma maneira que pode ser considerada ríspida. No entanto, nosso foco está voltado para a figura feminina, visto que, neste caso, é a partir do termo *mamarracho* que a ironia se materializa, já que essa expressão de uso coloquial significa, segundo

o dicionário DRAE: *1. m. coloq. Persona o cosa defectuosa, ridícula o extravagante*⁴.

Nesse sentido, a expressão *mamarracho* foi traduzida ao português como *gravata*. É perceptível que a tradutora optou por fazer uma adaptação da palavra, uma vez que a original em espanhol foi substituída pelo objeto a que faz referência na tradução para o português. Em outras palavras, substituiu-se a expressão coloquial pelo objeto de referência. Diante disso, percebemos que a ironia não se extinguiu, mas foi modificada, uma vez que perdeu sua essência ao longo da tradução. Assim sendo, julgamos que essa tradução não cumpriu com seus objetivos funcionais na cultura-meta porque perdeu a natureza coloquial da expressão original. Pensando nisso, estimamos que a expressão equivalente em português para o termo *mamarracho* seria *cafonice*, visto que esta tem uma equivalência tanto de sentido quanto de nível de informalidade (linguagem coloquial).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos apresentados, percebemos que a linguagem avaliativa é uma das ferramentas utilizadas pelas pessoas como forma de emitir juízos de valor sobre determinados temas. Por conseguinte, a ironia, sendo um desses instrumentos, é usada com o objetivo de expressar determinados julgamentos através de enunciados que carregam um sentido oposto ao que seria o literal. Dessa forma, portanto, a tradução da ironia se transforma num grande desafio, uma vez que está ligada diretamente à cultura de determinado povo. Por sua vez, a abordagem funcionalista de tradução, aqui representada pelos estudos de Nord (2009, 2010), teve um papel fundamental em nosso trabalho, pois foi a partir de seus estudos que desenvolvemos nossas análises e chegamos às conclusões apresentadas.

Além disso, após a seleção do *corpus* de análise, reconhecemos que, essencialmente, duas técnicas tradutórias foram utilizadas

⁴ Definição disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=O5tvhB7>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

majoritariamente: a tradução literal e a adaptação, esta como uma proposta de adequação do texto original à cultura-meta e aquela tendo como principal característica a semelhança com o texto original. Não obstante, constatamos inadequações nos dois tipos de tradução, fato que comprova, em certa medida, que nenhum método translativo está livre de problemas.

Diante dos dados apresentados, com base em nosso referencial teórico e das análises propostas, fica evidente a necessidade de pesquisas que busquem relacionar a linguagem avaliativa, a ironia e a tradução, uma vez que esse é um campo de estudos que não tem recebido muita atenção. Nesse sentido, é possível perceber a importância de trabalhos que busquem demonstrar como a língua não é um objeto cristalizado, mas um sistema vivo que se (re)inventa a todo momento.

Assim sendo, o desenvolvimento da pesquisa comprovou que a ironia, como materialização da linguagem avaliativa, está presente na obra original *Mujeres Alteradas* e ainda contrastar como ela foi traduzida ao português a partir da seleção de um *corpus* de análise. Assim, percebemos que a tradutora, em alguns casos, teve a necessidade de utilizar diferentes técnicas tradutórias que resultaram na modificação do sentido nos textos traduzidos.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

AUBERT, Francis Henrik. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *Tradterm*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 99-128, jan./jul. 1998.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. Proposta de caracterização dos procedimentos técnicos da tradução. In: BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004. Cap. 3. p. 63-77.

COSTA, Sergio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

- ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Trad. Julia Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MAITENA. *Mujeres Alteradas I*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- MAITENA. *Mulheres Alteradas I*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- MATEO, Marta. A Tradução da ironia. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 25, p. 197, set. 2010.
- NORD, Christiane. *Texto base - texto meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Castelló de La Plana: Publicacions de La Universitat Jaume I, 2012. 282 p.
- NORD, Christiane. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*, Granada, n. 9, p. 9-18, mar. 2010.
- SOUZA, Ladjane Maria Farias de. *O modelo de linguagem avaliativa (Appraisal Framework) como ferramenta para a análise descritiva do texto traduzido*. 2006. 241f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

OS DESAFIOS EM UTILIZAR AS TICS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE E/LE

Carina Mendes Barboza¹

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão presentes nas nossas vidas em diversas áreas, mas em uma área especificamente vem aparecendo aos poucos, otimizando as aulas, o ensino e aprendizagem dos alunos, mas também trazem consigo novos paradigmas nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na vida de grande parte da população, no uso dos celulares, das mídias, e principalmente da Internet, onde é possível interagir, trocar e produzir informações, e por estas razões a escola não pode ficar de fora de toda esta gama de recursos e possibilidades de desenvolver informação e conhecimento.

Especialmente no tocante do ensino de idiomas, o uso das tecnologias é muito promissor, visto que propicia e possibilita atividades variadas, acesso a informações que sem a utilização da Internet, por exemplo, ficaria muito difícil. A aprendizagem de um idioma de maneira contextualizada, com informações atuais, com falantes nativos, é possibilitada por estas ferramentas e estes recursos disponíveis por meios do avanço das tecnologias. Por estas razões, salientamos que a utilização das TICs no ensino e aprendizagem do Espanhol/ Língua Estrangeira (E/LE) ao mesmo tempo que geram grandes possibilidades e avanços no desenvolvimento cognitivo, por sua vez, trazem consigo uma série de desafios para sua implementação e desenvolvimento.

¹ Unesp - carina.mb@hotmail.com. Mestranda em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2501978401193752>.

AS TICS E A EDUCAÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação estão presentes em nosso cotidiano por meio dos computadores, internet, celulares, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda larga, redes sociais, blogs e etc. O avanço dos recursos tecnológicos fez com que esta geração que cresceu cercada por estes meios desenvolvesse uma forma distinta de observar o mundo e como também apreender este mundo. Com base nisso a educação também está passando por um processo de adaptação, de mudança de paradigmas, de métodos didáticos. Não queremos dizer com isso que as formas de ensino e aprendizagem utilizadas até o momento não sejam eficazes, porém, a maneira como as tecnologias estão auxiliando o modo como nós nos desenvolvemos é um fator para dar atenção à utilização destas tecnologias a favor da aprendizagem.

As tecnologias podem ser um excelente recurso para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois dinamizam e contextualizam o processo de aprendizagem. Almeida Filho (1993) salienta que os métodos comunicativos no ensino utilizando atividades que despertam o interesse dos alunos produzem um melhor desenvolvimento cognitivo, o aluno se torna mais autônomo e participativo no seu processo de aprendizagem, deixando de ser um mero expectador:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (p. 36).

Como a tecnologia é compreendida como um instrumento estruturante do pensamento, para que ela possa ser integrada criticamente ao currículo e ao fazer pedagógico, é preciso apoderar-se

de suas propriedades intrínsecas, utilizá-la na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo (ALMEIDA, 2010, p. 68).

Almeida ainda ressalta que os recursos e interfaces disponíveis na Web 2.0 podem ser considerados mais do que simples ferramentas, pela facilidade e plasticidade com que podem ser utilizados para exercer as ações de autoria coletiva e compartilhar conhecimento por meio de diferentes mídias (texto, som, imagem, podcast, vídeo, etc.), oferecem ainda, serviços para a formação de redes sociais, que hoje constituem espaços abertos de compartilhamento de ideias e informações e ponto de encontro de comunidades e realização de estudos sobre temas de interesse comum (2010, p. 31).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é pedagogicamente útil trabalhar a linguagem como uma prática social, construindo significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos; os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem. Com isso, acredita-se que, quando o aluno tem a oportunidade de fazer com que seu aprendizado esteja o mais próximo possível da realidade, ou seja, quer seja interagindo com um nativo de uma língua estrangeira, ou lendo notícias atuais por meio de um *site* de um jornal de países que falam espanhol, seu aprendizado se dá de uma maneira muito mais eficaz e contextualizada. Para complementar isso, mencionamos Damasceno que diz que “com a evolução tecnológica, a comunicação através da Internet, surge como a forma mais viável de suprir essa necessidade, do homem moderno, de comunicar-se rapidamente sem a necessidade de estarem no mesmo local ou até no mesmo momento” (2017, p. 2). Nesse sentido, a educação vê a necessidade de adaptar-se aos novos paradigmas.

DESAFIOS

Dentre os desafios em se utilizar as Tecnologias de Comunicação e Informação no ensino e aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira, observamos a falta de formação específica dos professores e a falta de recursos nas instituições escolares. Observação baseada em mais de uma década de atuação docente em diversas instituições de ensino.

A formação do professor de língua estrangeira, neste caso, o espanhol, além de possuir conhecimentos específicos ao ensino de línguas, deve saber lidar e interagir com as novas tecnologias e que tenha formação específica para utilizar os recursos disponíveis no espaço virtual. Por isso, é pertinente salientar que é necessária uma formação específica bem como um perfil de profissional que tem por objetivo utilizar estes espaços em sua prática pedagógica.

O ser humano por natureza é mutante e adaptável, se transforma e se molda de acordo com o passar dos tempos, ao mesmo tempo é inventivo, sempre criando maneiras de tornar a sua existência mais confortável, mais dinâmica. Portanto, ao mesmo tempo em que cria se adapta a suas criações, com isso não assume um papel estático, mas sim ativo, sempre em movimento. Queremos dizer com isso que, a sociedade evoluiu com as tecnologias, se adaptou a ela, a ponto de torná-la imprescindível. Entretanto, existe uma área que ainda caminha a passos lentos quando se trata de fazer pleno uso destes novos recursos. Perrenoud (2000, p. 125) afirma:

As escolas não podem mais ignorar o que se passa no mundo, que o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação transforma espetacularmente não só como se comunicar, mas também, a forma de trabalhar, de decidir e de pensar.

De acordo com o pensamento de Perrenoud (1999), refletimos que as condições e os contextos de ensino se transformam muito rapidamente, e que a formação inicial a qual os profissionais da educação se submetiam, outrora se tornam atrasadas, contudo, uma formação contínua levaria à novos métodos didáticos mais proveitosos. Dentro desse novo contexto, o professor deve

sempre rever sua prática a fim de estar atento a variabilidade e transformação de suas condições de trabalho.

Não queremos dizer que devemos esquecer tudo o que foi feito até aqui, que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas até hoje já não servem mais e que as tecnologias sobressairão o modo de ensinar. Pelo contrário, o uso das tecnologias na educação pode auxiliar a compreensão dos conteúdos, por isso precisamos estar atentos ao que pode contribuir beneficentemente para a produção de conhecimento acompanhando as mudanças.

Para Passarelli (2007), já há um consenso que o espaço educacional contemporâneo não pode ser concebido sem a inclusão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, porque com o auxílio destas o aluno passa a ser o ator principal no seu desenvolvimento cognitivo, pois assume uma atitude autônoma e crítica frente a sua própria aprendizagem, e deixando ao professor a orientação deste processo. Caso não seja considerado desta maneira, com esta postura, o uso das TICs no processo educacional seria a utilização de tecnologias em métodos defasados. A autora acrescenta:

Embora não exista um modelo universal de aplicação das TIC na educação, pode-se afirmar que a integração das novas tecnologias à educação deve-se fazer no sentido de permitir a construção da autonomia frente à aprendizagem, do trabalho cooperativo e da cidadania, propiciando aprendizagem significativa, desenvolvimento de senso crítico e inclusão social. (p. 82).

Partindo desta premissa, observamos que a inclusão das TICs no espaço educacional é algo que vai mais além de aprender conceitos, fórmulas, datas, etc. Atuam sobre a formação do indivíduo e sua visão do mundo. Mas para que este aluno tenha acesso a esta possibilidade, é preciso que a escola, ou melhor, a instituição de ensino se atualize, como também os profissionais que fazem parte de tudo isso. Segundo Nevado (2002), ainda são poucas as experiências, nas escolas, que visam as aprendizagens cooperativas e o desenvolvimento cognitivo no cotidiano escolar de maneira diferenciada. Nelas, as atividades no computador se limitam a

ensinamentos instrucionistas, uma extensão da sala de aula convencional.

Podemos dizer que algumas das razões para esta realidade seriam a falta de recursos tecnológicos apropriados, como indica a *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras-2010* realizada pelo *Comitê Gestor da Internet no Brasil* relatando que praticamente todas as escolas dispõem de televisor, impressora e leitor de videocassete/DVD, porém, estão começando a se aparelhar para ações voltadas à produção de conteúdo multimídia.

A infraestrutura tecnológica das escolas públicas é relativamente diversificada, mas o número de equipamentos disponíveis pode restringir seu uso pela comunidade escolar, ainda mais quando se considera que há em média 800 alunos por escola. As escolas que possuem tais equipamentos contam, em média, com quatro unidades de equipamentos, como rádio, televisor, impressora e cd player. Equipamentos mais sofisticados estão disponíveis em pouco mais que uma unidade por escola. Isso ocorre com filmadoras, câmeras fotográficas digitais e datashow (p. 107).

Aliadas a essas informações nos deparamos com professores desatualizados, que não sabem lidar com os aparelhos, que não conhecem as ferramentas, os recursos, ou até mesmo, numa visão mais negativa, profissionais que não se interessam em atualizar seus conhecimentos no campo da tecnologia, alguns por medo, outros por falta de motivação.

Outra questão a destacar é a questão do planejamento ao utilizar os recursos tecnológicos. Tallei (2011) salienta que o entorno das tecnologias seja utilizado pelo professor para elaborar projetos, conduzir o aluno a uma aprendizagem cada vez mais autônoma, agindo como partícipe do seu processo de aprender, além disso, cabe ao professor selecionar os recursos que leva para sala de aula, por quê e para que os leva.

A questão é que o professor tem que se atualizar continuamente, dentro dos seus conhecimentos específicos, e também quanto ao uso das tecnologias, disso depende o ponto mencionado em fazer com que

o aluno se torne mais autônomo na sua aprendizagem, mais participativo, que interaja com os outros alunos e com o professor. Algumas iniciativas da política pública têm levado aos professores projetos que visam conscientizá-los quanto a suas práticas pedagógicas e à utilização das TICs. Mas, ainda assim, a adesão não corresponde à necessidade de profissionais capacitados.

A formação do professor para o ensino de idiomas através das novas tecnologias vai além do saber “manejar” conceitos básicos de informática, para fazer uso de interfaces para o ensino de uma língua, se faz necessário conhecer essas interfaces, as potencialidades que podem oferecer. O professor bem habilitado no ensino de um idioma saberá fazer uso das TICs de maneira produtiva, pois saberá separar material que traga boa informação e ao mesmo tempo desenvolver práticas que criem atividades produtivas a partir delas. Completando a isso a citação de Moran (1997, p. 8) “A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica”.

CONCLUSÃO

Mesmo com os desafios em usar as TICs no ensino e aprendizagem do E/LE vale ressaltar que sempre é possível, com algum nível de vontade, esforço e planejamento, fazer uso dos recursos que possuímos, mesmo que escassos e alternativos, pois o objetivo é propiciar aos alunos uma formação de qualidade, mesmo que para isso tenhamos que continuar a estudar sempre.

Além disso, a própria tecnologia nos fornece ferramentas para desenvolver um trabalho produtivo que fomente nos alunos a busca pelo conhecimento, e que este esteja engajado no seu processo de aprendizagem, buscando informação, produzindo conhecimento e interagindo com o professor e com os outros alunos a fim de desenvolver seu processo de aprendizagem, considerando que estamos diante de uma geração que já faz uso constante das tecnologias e seguramente saberá colaborar com o professor buscando alternativas

para que as tecnologias sejam utilizadas nas aulas de espanhol, seja por meio de vídeos, músicas, a produção destes vídeos e destas músicas, ou até mesmo na conversação com algum nativo da língua através de chats, MSN, redes sociais (comunidades virtuais) etc.

As TICs podem ser uma grande ferramenta para a Educação, em especial, no ensino de idiomas, basta que os agentes deste processo de aprendizagem estejam envolvidos dentro do projeto pedagógico para fazer o melhor uso destes recursos a fim de desenvolver uma aprendizagem qualitativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. *Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line*. Em Aberto, Brasília, 23(84), p. 67-77, nov. 2010. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354>> Acesso em 05 jun. 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

DAMASCENO, Rogério J. A. *A resistência do professor diante das novas tecnologias*. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em 05 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na Educação. In: *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 26, n. 2. 1997

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf> Acesso em 02 jun. 2017.

NEVADO, R. A. *Um recorte no Estado da Arte: O que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma?* In: *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 61-68, abr. 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 1998.

PASSARELLI, B. *Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] consentidas*. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. In: XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, p.5-21, 1999.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil : TIC Educação 2010. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em:<http://op.ceptro.br/cgi-bin/indicadores-cgibr-tic-edu2010?pais=brasil&estado=sp&academia=academia&age=de-25-a-34-anos&education=pos-lato-sensu&purpose=pesquisa-academica> Acesso 10 jun. 2017

TALLEI, J. *Las Nuevas Tecnologías de Comunicación y Información en ELE: Algunas Consideraciones*. In: Revista New Routes. São Paulo, n.43, p. 42-44, jan. 2011.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA E RODAS DE CONVERSA: PRÁTICA DE ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA¹

Angélica Ilha Gonçalves²
María Cristina Maldonado Torres³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A complexidade do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em cursos de graduação em Letras tem sido alvo de atenção de pesquisadores e uma preocupação recorrente desde a década de 1990 em pesquisas brasileiras (ALMEIDA FILHO, 1992; SILVA, 2000; CONSOLO, 2000; CONSOLO, SILVA, 2014). As contribuições teóricas de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1995) demonstram a importância dos estudos sobre essa competência, especialmente para a atuação de futuros professores que irão lecionar na língua-alvo.

Por se mostrar como uma competência de difícil desenvolvimento em sala de aula, mesmo em cursos de graduação em Letras, seu estudo se faz necessário e relevante diante desse contexto. Além disso, a busca por possíveis alternativas que contribuam e garantam a interação entre acadêmicos e professores, é uma maneira de estimular e incentivar essa competência.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. angellig@yahoo.com.br .
<http://lattes.cnpq.br/1055590108029227>

³ Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. macristina.maldonado@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/3717505968244052>

Exemplo disso são as Rodas de Conversa, que podem representar uma importante prática comunicativa para atingir tal propósito. Essa proposta foi implementada com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol presencial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nela, os acadêmicos realizavam conversas na língua-alvo, motivados por diferentes gêneros. A partir da sua realização, este artigo foi desenvolvido com o objetivo de investigar a competência linguístico-comunicativa dos participantes, verificando se houve mudança no nível de proficiência no decorrer das Rodas de Conversa.

Assim, o trabalho foi dividido em quatro partes. Na primeira, são encaminhadas as orientações teóricas que o nortearam. Na segunda, esclarecida a realização das Rodas de Conversa. Na terceira, são discutidas a análise e os resultados da competência comunicativa de três participantes e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

Desde a década de 1970 o conceito de “competência” foi sendo modificado e aprimorado na linguística. Chomsky (1978) e Hymes (1971) desenvolveram essa noção envolvendo a primeira língua, o que permitiu que, posteriormente, linguistas como Canale e Swain (1980) e Canale (1995) ampliassem esse conceito e o aplicasse no ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.

Já o conceito de “competência comunicativa” foi elaborado por Hymes. O linguista não se dedicou unicamente à gramaticalidade das orações, mas, também, às regras de uso, significado referencial e social da linguagem (IRAGUI, 2004). O contexto passou a ser essencial para a compreensão dos quatro parâmetros da competência comunicativa: (1) se e em que grau algo é formalmente possível; (2) se e em que grau algo é viável; (3) se e em que grau algo é contextualmente apropriado e; (4) se e em que grau algo ocorre na realidade.

A proposta de Hymes permite identificar que apenas o controle da gramática não é suficiente para a comunicação, é preciso, também, o desenvolvimento de habilidades comunicativas para o efetivo uso da língua(gem). Assim, seus estudos possibilitaram a construção de uma base teórica para o ensino de línguas em que a comunicação adquiriu um papel de destaque e relevância dentro dessa perspectiva.

A aplicabilidade desses estudos foi analisada e proposta por linguistas como Canale e Swain (1980). Para isso, eles consideraram as suas experiências com cursos de francês como segunda língua no instituto de educação de Ontário/Canadá e propuseram diretrizes e uma divisão para essa competência.

Desse modo, a competência comunicativa foi dividida em três subcompetências: gramatical, sociolinguística e estratégica. Mais tarde, com a revisão do trabalho, Canale (1995) propôs uma subdivisão da competência sociolinguística em sociolinguística e discursiva, permanecendo assim quatro subcompetências:

1) Competência gramatical: refere-se ao domínio do código linguístico verbal ou não verbal, assim como o léxico e as regras de sintaxe, semântica, morfologia e fonologia.

2) Competência sociolinguística: corresponde às possibilidades das expressões serem produzidas e entendidas de forma adequada em diferentes contextos sociolinguísticos.

3) Competência discursiva: refere-se à maneira como as formas gramaticais e significados são combinados, garantindo um texto com coesão em forma e coerência em significado.

4) Competência estratégica: corresponde às estratégias de comunicação verbais e não verbais, as quais compensam as rupturas na comunicação.

Por apresentar uma aplicabilidade para o ensino e para a aprendizagem de línguas, esse modelo contribuiu de maneira significativa para os estudos nessa área. No entanto, recebeu críticas por não ser considerado totalmente completo, abrindo espaço para outros modelos.

Bachman (1995), por exemplo, planejou uma base teórica para ser utilizada em testes de língua e em pesquisas sobre avaliação da língua(gem). Para o linguista, a “competência comunicativa” deveria ser denominada de “habilidade linguística comunicativa”.

De maneira semelhante, Almeida Filho (1993) passou a utilizar o termo “competência linguístico-comunicativa” ao elaborar um modelo de *Operação Global do Ensino de Línguas*. Nesse modelo, a competência linguístico-comunicativa corresponde ao equilíbrio entre o conhecimento sobre a língua e a sua capacidade de uso. Essa é a sintonia que precisa ser desenvolvida em sala de aula através de situações de uso da língua-alvo, sendo fundamental, especialmente, para os futuros professores de outras línguas, como o espanhol.

AS RODAS DE CONVERSA

Na sua origem, as Rodas de Conversa foram concebidas baseadas na descrição da conversa, apresentada por Marcuschi (2005). Para o autor, as conversas cotidianas são caracterizadas por ter pelo menos dois falantes, a ocorrência de uma ou mais trocas de turno, a presença de uma sequência de ações coordenadas e o envolvimento em uma interação centrada.

A partir dessa concepção, as Rodas de Conversa começaram a ser desenvolvidas no Centro de Ensino e Pesquisas de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2013. Nesse primeiro momento, os participantes eram os interessados em desenvolver a oralidade em língua espanhola (LE). Entretanto, com o aumento da procura por outras línguas, passaram a ser oferecidas Rodas em língua inglesa e língua portuguesa para hispanofalantes.

Durante as Rodas, as pesquisadoras começaram a observar melhorias na produção e expressão orais dos participantes. Essas observações despertaram o interesse em desenvolver algo semelhante com alunos da graduação, em especial com os acadêmicos do curso de Letras Espanhol, pois ambas apresentam formação e realizam pesquisas na área.

A docência orientada⁴, realizada em 2017, possibilitou que ambas aplicassem o projeto com o público almejado. Essa experiência ocorreu com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol presencial da UFSM. Como o objetivo das Rodas era realizar conversas na língua-alvo a partir de diferentes temas, mantendo o foco na oralidade, a turma que possuía 30 acadêmicos foi dividida em três grupos de dez participantes.

A divisão da turma foi realizada através de um sorteio. Cada grupo permaneceu em salas diferentes, sendo orientados por uma das professoras da docência ou pela professora titular. Esses encontros tiveram a duração de duas horas e aconteceram uma vez por semana durante o primeiro semestre de 2017. Ao todo, foram 13 encontros e 26 horas de prática oral. Durante a semana, os acadêmicos ainda tinham outras quatro horas com a professora titular em que trabalhavam atividades que envolviam compreensão leitora, auditiva e produção escrita, assim como conteúdos de aspectos gramaticais da língua.

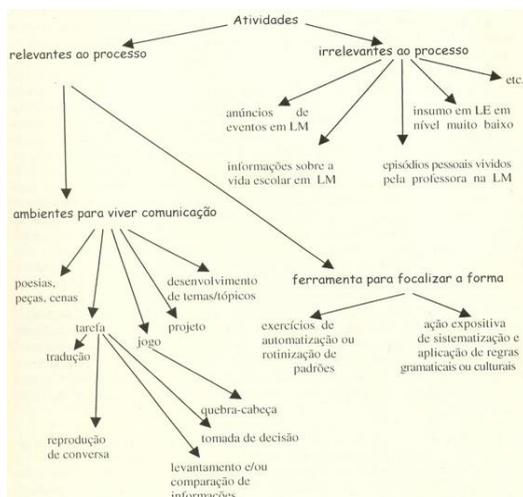
No decorrer do semestre as três professoras realizaram o planejamento e as reuniões para a revisão do trabalho que seria desenvolvido. A cada semana foram realizadas as mesmas atividades com os grupos, havendo o constante incentivo das professoras para que todos os participantes se comunicassem o máximo possível em espanhol, de maneira lúdica e natural. Embora cada professora fosse responsável por um grupo, houve uma rotatividade a fim de que os participantes tivessem contato com diferentes variantes e didáticas. Além disso, também houve momentos de união entre os três grupos.

Assim, as Rodas de Conversa representaram um espaço no qual os participantes podiam interagir livremente através de conversações sobre temas cotidianos, semelhante às interações que são realizadas fora da sala de aula. Ademais, também foram consideradas as características das atividades comunicativas propostas e descritas por

⁴ Estágio de docência, realizado pelos discentes da pós-graduação, com o objetivo de desenvolver atividades de ensino em cursos de graduação relacionados à sua área.

Almeida Filho e Barbirato (2000), que descrevem dois tipos de atividades utilizadas na sala de aula de línguas estrangeiras: as que são relevantes ao processo de aprendizagem e as que são irrelevantes, conforme a Figura 1.

Figura 1 — Hierarquia das atividades ambiente e ferramentas no ensino de línguas.



Fonte: Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 28).

Para os autores, as atividades relevantes ao processo de aprendizagem produzem verdadeiros ambientes para viver a comunicação. Por isso, a utilização de atividades relevantes de forma adequada faz da Roda de Conversa um ambiente comunicativo. Para atingir esse objetivo, as interações orais desenvolvidas no curso de Letras foram orientadas por materiais baseados em diferentes gêneros, que não foram criados especificamente para serem utilizados em sala de aula, tais como: curta-metragens, propagandas, infográficos, fotografias e jogos. Os materiais utilizados foram previamente analisados com relação a aspectos linguísticos e culturais, com foco principalmente em atividades orais.

Embora o trabalho tenha sido desenvolvido com toda uma turma de segundo semestre, para este artigo foram realizadas apenas a

análise e observações de três acadêmicos, um de cada grupo e todos em nível básico inicialmente. Os três participantes foram escolhidos por terem tido contato com as três professoras, não apresentarem faltas ou um número bastante reduzido e estarem em fase inicial de aprendizagem da língua.

ANÁLISE E RESULTADOS

Nessa seção são apresentadas a análise da proficiência oral dos participantes e as observações realizadas no decorrer do semestre. Para essa análise, foram utilizados o quadro de avaliação do Celpe-Bras (MEC, 2013, p. 17), descrito no Guia de Capacitação para Avaliadores da Parte Oral e as orientações do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (IC, 2002, p. 43-45).

Os dados foram coletados a partir de duas entrevistas com os três participantes. Uma das entrevistas foi realizada antes de iniciar as atividades das Rodas e a outra, ao terminar o semestre letivo. Cada participante foi avaliado de modo individual considerando as falas obtidas durante as entrevistas I e II, sendo que todas as entrevistas foram transcritas para a análise.

As avaliações individuais contêm as seguintes informações a fim de facilitar a compreensão: nome do participante, grupo a que pertenceu durante as Rodas de Conversa, quantidade de faltas que teve durante o semestre, algumas das características particulares observadas durante as interações orais e três exemplos das falas que mostram o nível de proficiência apresentado antes das Rodas de Conversa e depois da participação.

A seguir são apresentadas as observações e as análises dos três participantes que pertenciam a grupos diferentes.

Participante 1: Ivan

Grupo: G1

Número de faltas: 0

Características do participante: sentia vergonha e insegurança ao falar em espanhol. Durante a entrevista I, praticamente não conseguiu falar na LE. Com a participação constante, foi perdendo a timidez e conversando mais na língua-alvo, as interferências da língua materna diminuíram e a segurança para se expressar aumentou.

Quadro 1 — Exemplos da proficiência de Ivan

Participante	Antes da Roda	Nível	Depois da Roda	Nível
Ivan	<p>Sí, muy importante. Porque español, según se sabe, É segunda lengua MAIS hablada en todo mundo e É UMA LÍNGUA INTERESANTE. Saber de cultura TUDO que existe en países de la lengua española.</p> <p>Una manera que Yo FAÇO É LER EM VOZ ALTA libros solamente, ENTÃO FICAR LENDO, LENDO, LER libros EM VOZ ALTA. Eso EU FAÇO. Escuchar radios argentinas y URUGUAIAS, DO mundo entero. Pongo NO celular E FICO escuchando.</p>	Básico	<p>Sí, cuando empezó, no tenía como expresarme, hoy está mejor, cuido más las palabras. Más seguro, con más confianza y como dice QUEBRA O GELO (se corrige) el hielo durante las clases</p>	Básico superior
	<p>Licenciatura es un SONHO. Soy militar y no tuve oportunidad antes. ENTÃO, QUANDO APRESENTOU-SE esta oportunidad, EU TENTEI SEGURAR. Era UM SONHO MEU FAZER UMA LICENCIATURA E UM CURSO SUPERIOR.</p>		<p>Quizá aumentar uno o dos materiales, una hora en uno y otra hora otro. Dividir, por ejemplo algo visual y otro de leer.</p>	

	<p>Es una OPORTUNIDADE de abrir horizontes CONHECER OUTRA cultura e poder MAIS adelante ENSINAR. Trabajar con Lengua Española y ver O DESENVOLVIMENTO de los niños de PEQUENOS. ISSO me gusta mucho.</p>		<p>Sí mejoró y CONHEÇO mejor a los compañeros y también es muy bueno por eso.</p> <p>Sí, es un método muy bueno y mejora mucho. Me ayudó mucho.</p>	
--	--	--	---	--

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Participante 2: Tânia

Grupo: G2

Número de faltas: 1

Características do participante: participante que gostava de interagir bastante. As suas participações possuíam muitas interferências da língua materna. Durante as Rodas, perguntava e questionava a professora sobre suas dúvidas na LE. Interagiu de modo significativo com os outros participantes, sendo que seus turnos de fala superaram em alguns momentos os turnos dos demais.

Quadro 2 — Exemplos da proficiência de Tânia

Participante	Antes da Roda	Nível	Depois da Roda	Nível
Tania	<p>QUANDO ESTUDEI ESTO NO ENSINO MÉDIO ME IDENTIFIQUEI COM A LÍNGUA É UM DOS MOTIVOS. NÃO ESTOU ESTUDANDO TANTO PARA dar clases, MAS PELA QUESTÃO DA PRÓPRIA LÍNGUA. Porque me gusta la lengua, porque tengo OUTRA ÁREA QUE EU TENHO POUCO MAIS INTERESSE DO QUE ESPANHOL, ARQUITETURA. SÃO AS DUAS áreas que yo me identifico, ENTÃO COMO EU TRANQUEI ARQUITETURA NÉ? QUE EU CURSAVA PELA NOITE, CONSEGUI ENTRAR AQUI, ESTOU FAZENDO.</p>	Básico	<p>No, a mí me pareció muy bien. A mí me gustó ACRESCENTO bastante COISA (se corrige) cosas. Claro yo creo que si TUVIERMOS? Tuviéramos, claro que esas clases creo que no van a continuar hasta el final, MAS si tuviéramos yo creo que solo ACRESCENTARIA.</p>	Básico Superior
	<p>Es muy importante, NO CASO NO CURSO, COMO DISSE la maestra, puede no querer dar clases, MAS el curso es formador de profesores. EU ACHO QUE É NECESARIO SABER, NÃO SÓ A GRAMÁTICA, MAS hablar, oralizar, NÃO SEI COMO SE CHAMA, PORQUE A LÍN... para entender porque ELA É ASSIM. ENTÃO EU ACHO VOCÊ TEM... A PRÓPRIA COMUNICAÇÃO, COMO É QUE VOCÊ VAI HABLAR ESPANHOL, SE VOCÊ</p>		<p>Sí también, es natural cuando no conocemos otra persona quedarnos un poquito extraños, con desconfianza, tímidos o tu mira la persona y piensa “no me gustó” y eso sin TER hablado con la persona y ese hablar y conocer mejor hace toda diferencia. Yo ya convivía con ellos muy bien para mí me parece, MAS quedó mejor.</p>	

	<p>NÃO TEM UMA BOA... NÃO VAI TER UM BOM ENTENDIMENTO EU ACHO.</p>			
	<p>APRENDER O NOVO. A GENTE FALA, MAS ESPANHOL É TÃO PARECIDO COM PORTUGUÊS... NEM VOU TENTAR FALAR EM ESPANHOL PORQUE NÃO VAI SAIR, DEPOIS VOU ME PREPARAR MELHOR. ME MOTIVA PORQUE É UMA FORMA, O PESSOAL FALA MAS O ESPANHOL... MAS PRA MIM, EU GOSTO DO INGLÊS. É VOCÊ APRENDER UMA COISA NOVA, É INTERAGIR, É NOVAS CULTURAS, TÁ AO NOSSO REDOR, AMÉRICA LATINA NÉ? TANTO AO REDOR DO RIO GRANDE DO SUL COMO AO REDOR FRONTEIRAS DE MUITOS ESTADOS.</p>		<p>Yo creo que sí, porque PODERIA (se corrige) podría, EVOLUIR conforme EVOLUI o curso de los contenidos, pasar cosas más conforme escribimos un poquito vamos avanzando. Avanzar como avanzamos con el contenido de español. Yo creo que... Claro, no es posible probablemente, MAS yo creo que solo tendría a AGREGAR. Cuanto hablamos, cuanto más oímos, textos nuevos, videos, imágenes, más GRAU de DIFICULTAD mayores, solo tendría a mejorar.</p>	

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Participante 3: Pol

Grupo: G3

Número de faltas: 0

Características do participante: sempre tentava interagir em LE, contando suas experiências pessoais relacionadas aos temas

propostos. No início, as participações eram pequenas, possivelmente devido à falta de domínio da língua-alvo. No decorrer das atividades, as suas participações aumentaram chegando a superar os turnos de outros participantes. Apresentou um avanço significativo, pois passou do nível básico para o intermediário, sem ficar no básico superior como aconteceu com outros participantes.

Quadro 3 — Exemplos da proficiência de Pol

Participante	Antes da Roda	Nível	Depois da Roda	Nível
Pol	Yo COMECEI tres ENSINOS, tres FACULDADES y no TIVE SUCESSO y no COMPLETEI NEM O PRIMEIRO semestre en NENHUMA de ellas. AI, tengo 34 años y no tengo ENSINO superior, MAS DESTA vez yo pensé lo que me gustaba en la escuela, AI era historia y español.	Básico	No, en eso todo yo no mudaría, pero yo pienso que qué pena que nuestro semestre se TORNOU tan pequeño, ya está acabando, porque yo creo que de ahora en adelante ya tenemos intimidad la profesora y mi grupo, entonces hoy yo no, no... en el principio de las conversaciones era muy malo, pero hoy, sí estuviésemos aquí en el grupo y usted me DISSESE Pol, hable así, así; para mí hoy no sería malo, yo continuaría naturalmente repetiría como usted me DIJE para que yo hablase y podría continuar la conversación. Pero, pienso que en ese tiempo podría a partir de ahora tener esas intervenciones Pol,	Intermediário

			<p>hable así, pero en principio no, ahí no hablaría más porque me quedaría con vergüenza.</p>
	<p>MUCHO importante, también mucho importante quebrar la vergüenza, eh... PERQUE... porque acaba no practicando y ATRAPALHA MUITO. S EM PRÁTICA NÃO VAI CHEGAR AO RESULTADO, O DESENVOLVIMENT O NÃO VAI SER SENTIDO PELO ALUNO. HOJE, NA ULTIMA AVALIAÇÃO QUE TIVE COM A PROFESSORA V. Creo QUE SE TIVESSE ME DEDICADO MAIS PRINCIPALMENTE EM LA PRATICA ORAL ESTARIA MELHOR NESTA ENTREVISTA.</p>		<p>Sí, creo que mejoró mucho, porque principalmente durante las temáticas que eran abordadas en las RODAS de conversaciones eh... eran temas bastantes personales, entonces conocimos cosas que jamás imaginábamos que hacían parte de su vida, de su historia, de su relación con el mundo, su opinión, prejuicios o no.</p>
	<p>Tiene UMA importancia MUCHO grande, porque en mi TRABAJO UM CONHECIMENTO DE UMA LÍNGUA</p>		<p>Sí, semana pasada hablamos con la profesora: “van a estar aquí en el otro semestre?”, ella dijo que no... Seguro que si</p>

	extranjera es AVALIADO POSITIVAMENTE y TRAS EXPECTATIVAS BOAS. SOU MILITAR, EU DEVERIA TER DADO ATENÇÃO A ISSO HÁ MUITO MAIS TEMPO, FAZ QUINZE ANOS, MAS ANTES TARDE DO QUE NUNCA.		nuestra clase fuese menos grande, hablaría para la profesora “vamos continuar en el próximo semestre” en un momento que sepamos que vamos a hablar. Pero, son casi TRINTA, una profesora apenas administraría sola... Lo que trabajamos en el semestre fue perfecto y un PROJETO muy bueno. Están de PARABÉNS MESMO.
--	---	--	--

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras.

A partir da análise da proficiência de cada participante, é possível observar que dois deles (Ivan e Tânia) encontravam-se no nível básico antes de iniciar as atividades e ao terminar a Roda de Conversa, passaram para o nível básico superior. Já o participante Pol conseguiu avançar mais em relação à língua, demonstrando maior capacidade de interação, o que lhe permitiu estar no nível intermediário.

As observações realizadas no decorrer do semestre permitiram identificar uma maior participação de todos os acadêmicos e o aumento da interação oral entre os participantes e com as professoras. A Roda de Conversa possibilitou um maior envolvimento e aproximação entre os acadêmicos, o que lhes motivou a participarem mais, fato observado por Ivan e Tânia.

Embora os três participantes estivessem em nível básico, o crescimento não foi similar, já que Pol demonstrou ter avançado mais em sua competência linguístico-comunicativa. Cabe lembrar, nesse caso, que a capacidade de usar cada parâmetro da competência comunicativa irá variar de falante para falante (HYMES, 1995).

Ainda assim, mesmo relatando casos de timidez (Tânia) houve um crescimento para um nível superior dos três participantes. Bachman (1995) salienta que o uso da língua é um processo dinâmico, em que as regras gramaticais e o conhecimento de como usá-la com objetivos comunicativos determinados precisam estar em sintonia. Esses aspectos foram observados durante o semestre, pois além da atividade semanal de conversação, os acadêmicos desenvolviam outras atividades que envolviam as demais habilidades linguísticas, o que lhes favorecia no momento de expressar-se em LE.

Apesar de não ter sido realizada uma análise focada nos erros dos participantes, é possível verificar uma diminuição na segunda entrevista. Além disso, os próprios participantes reconhecem seu crescimento e a importância da Roda nessa etapa. Pol, por exemplo, identifica a necessidade da continuidade do projeto com grupos pequenos e reconhece a sua maior capacidade de interação devido à participação na Roda.

Dessa forma, durante as Rodas de Conversa, os participantes demonstraram conhecimento e capacidade para colocar em prática essa competência, a partir de um uso adequado e contextualizado da língua. Por outro lado, reconheceram a relevância de uma variedade de materiais e de conhecer mais sobre a língua, aspectos históricos e culturais.

Assim, as Rodas apresentaram atividades consideradas relevantes para o processo de aprendizagem (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 200), pois se construiu um ambiente para “viver” a comunicação através das conversações, motivadas pelas diferentes atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa requer atenção dos cursos de Letras, especialmente porque seus professores irão lecionar nessas outras línguas. Pela dificuldade em garantir que os acadêmicos desenvolvam a proficiência na língua-alvo, os ambientes comunicativos propostos pelos cursos precisam ser

diversificados e possibilitar a conversação e a interação entre os acadêmicos e com seus professores.

Dentre esses espaços, as Rodas de Conversa têm demonstrado ser uma prática que pode favorecer o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de futuros professores. A sua aplicação com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol da UFSM é um exemplo disso.

As Rodas promoveram uma maior participação de todos os acadêmicos e comprometimento com a prática oral. Mesmo aqueles que apresentavam maior dificuldade, buscaram expressar-se em língua espanhola, demonstrando maior envolvimento nesse tipo de proposta do que em aulas convencionais.

Ao analisar especificamente a proficiência de três participantes, identificou-se que todos ampliaram seu nível de proficiência, conseguindo se comunicar com mais fluência, realizando correções quando identificavam falhas e ampliando a sua capacidade de interação na LE.

Dessa forma, esse trabalho permitiu verificar que as Rodas podem ser uma estratégia eficaz nos cursos de Letras, que trabalham com outras línguas, sejam estrangeiras, segundas línguas ou adicional. Essa pode ser uma maneira de construir um ambiente comunicativo efetivo e estimulante para os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85. 1992. Disponível em: <http://www.apliesp.org.br/site-edicao_detalhe?id=5>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993. 75 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.

BACHMAN, L. Habilidade lingüística comunicativa. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127. Tradução de Communicative Language Ability.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81. Tradução de From communicative competence to communicative language pedagogy.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dad75300000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978. 372 p. Tradução de Aspects of the theory of syntax.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, jun. 2000. p. 59-68. Disponível: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

CONSOLO, D. A; SILVA, V. L. T. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. *Horizontes de linguística aplicada*, n. 1, p. 63-87. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9513>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução de Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA, M. (Coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46. Tradução de On communicative Competence.

INSTITUTO CERVANTES. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Guia de capacitação para
examinadores da parte oral do Celpe-Bras*. Brasília: INEP, 2013. Disponível
em: <[http://www.ufrgs.br/acervocelepebras/arquivos/guias/guia-de-
capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral](http://www.ufrgs.br/acervocelepebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Direts.). *Vademécum: para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 449-465.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, L. T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num Curso de Letras/LE*. 2000. 218 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

O TEMPO E O ESPAÇO EM A TERCEIRA MARGEM DO RIO E EL AHOGADO MÁS HERMOSO DEL MUNDO: UMA COMPARAÇÃO LITERÁRIA¹

Iza Maria Pereira²

Jonas Yuri Carlos da Costa³

José Rodrigues de Mesquita Neto⁴

INTRODUÇÃO

A Literatura Comparada, segundo Nitrini (1994), é um ramo da Teoria literária que tem suas origens na França e que abrange inúmeras pesquisas que se dedicam à arte de confrontar trabalhos como a comparação de obras, poesias, escritores, escolas literárias etc.

Essa parte da literatura estuda a comparação entre dois ou mais grupos linguísticos (culturais, nacionais, internacionais) com foco nas teorias literárias. Hoje é comum escutar os termos estudos culturais ou comparatismo cultural para o que tratamos aqui como Literatura Comparada, pois ela tem se ocupado mais pela comparação entre literatura e as artes ou entre literatura e outras disciplinas da área de humanas.

-
- ¹ Trabalho desenvolvido como atividade obrigatória da disciplina Tópicos em Linguagem e práticas sociais (O gênero conto) no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Central, em 2017.
 - ² Secretária executiva da UFERSA. Mestra em Ciências da Linguagem pelo PPCL/UERN. E-mail: iza.pereira@ufersa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9099092949417831>.
 - ³ Assessor de Juizado Especial no Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Ciências da Linguagem. E-mail: yuucosta2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355465176579661>.
 - ⁴ Professor do curso de Letras-Espanhol da UERN campus CAMEAM. Doutorando do programa de Pós-Graduação em Letras na mesma instituição. E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8407199058227431>.

Assim, partimos da seguinte pergunta: em que aspectos o tempo e o espaço se distanciam entre a obra *A terceira margem do rio* (1962) de Guimarães Rosa e *El ahogado más hermoso del mundo* (1968) de Gabriel García Márquez?

Com o intuito de responder a questão acima levantada, objetivamos analisar comparativamente tais obras no que diz respeito aos aspectos tempo e espaço. Além disso, pretendemos caracterizar as obras mencionadas, assim como, apontar outros aspectos relevantes.

Baseamo-nos, teoricamente, em Carvalho (2006) que traz a definição de literatura comparada, assim como Bakhtin (1998) com as noções de espaço e tempo. Apoiamo-nos, também, em Moreira e Campos (2011) que fazem uma análise da obra de Guimarães e em Franco (2016) que nos fala sobre García e sua obra.

As obras foram selecionadas obedecendo aos seguintes critérios: a) Contos rurais ou parte dela rural; b) Escritos dentro do mesmo espaço de tempo (1962 e 1968); c) Cânones da literatura de seus respectivos países; d) Obras de fácil acesso; e) Pouco ou nenhum trabalho comparativo entre as obras.

Ressaltamos a importância do trabalho comparativo, visto que além de comparar as obras em si, ele é capaz de contrastar realidades em contextos e aspectos sócio-político-históricos diferentes.

O trabalho se divide em três partes, excetuando a introdução e a conclusão. Na primeira, tratamos sobre o surgimento da literatura comparada. Na segunda, resumimos e expomos características sobre as obras aqui analisadas. Ademais, realizamos a análise das questões tempo e espaço. Por fim, na terceira parte, comparamos as obras.

A HISTÓRIA, O TEXTO E A LITERATURA COMPARADA

Compartilhando do pensamento de Tynianov (1971), Bakhtin resgata a ligação entre a história e o texto. Preocupado, de acordo com Carvalho (2006, p. 49), em situar o texto “no interior de uma tipologia dos sistemas significantes na história” e não em explicar como o texto foi escrito. Dessa forma, Bakhtin traz a perspectiva

diacrônica para identificar e interpretar a polifonia, as diversas vozes que se cruzam no texto literário. Mais adiante mostraremos, em nosso trabalho, o contexto histórico ao qual foram escritas tais obras.

Na mesma linha de pensamento dos autores mencionados no parágrafo anterior, deparamo-nos com Julia Kristeva (1969), que chega ao termo Intertextualidade para designar a fase de produção do texto literário. Segundo Kristeva (1969), todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, pelo menos, como dupla.

O termo intertextualidade é oriundo da Literatura comparada e é “quando um texto remete a outro(s), que ele lembra ou traz a presença, seja por meio de citações explícitas ou implícitas, seja em formas estruturais, gêneros, linguagens diferentes ou ainda, quando apenas lembra à temática ou os sentidos primeiros” (CAVALCANTE, 2009, p. 32).

Kristeva (1969), portanto, faz uso do termo intertextualidade para explicar a presença de texto em outros textos, com o conceito de que cada texto é a compreensão ou ideia de outro texto antes visto. E de acordo com Carvalhal (2006, p. 51), essa intertextualidade também se espalha para a produção escrita, sendo assim, “o texto, portanto, é absorção e réplica a outro texto (ou vários textos)”.

Assim, podemos dizer que a literatura vive uma intertextualidade constante, pois os novos autores tentam criar ou recriar textos com novos sentidos, porém tudo que eles criam faz referência a algo já lido.

Diante dessa visão de intertextualidade, a compreensão do texto literário muda. Antes, o que era visto como uma dependência, como um débito que o texto adquire em relação ao seu anterior, agora é visto como um dos processos da escrita de textos. A partir dessas novas constatações, o comparativismo, expressão usada para se referir à Literatura Comparada, passa, além de constatar a presença de um texto em outro, também, a investigar, analisar os procedimentos que

causam essas relações de textos. Segundo Carvalhal (2006, p. 52), em seu livro *Literatura Comparada*:

Perguntar por que determinado texto (ou vários) são resgatados em dado momento por outra obra. Quais as razões que levaram o autor do texto mais recente a reler textos anteriores? Se o autor decidiu reescrevê-los, copiá-los, enfim, relançá-los no seu tempo, que novo sentido lhes atribui com esse deslocamento.

São essas perguntas que orientam e estabelecem o paralelo, a comparação, sejam entre textos literários, autores, poemas entre outros. E, ainda, são essas perguntas que ampliam os campos de análise. É partindo disso que a literatura comparada navega por um campo de interesses muito mais amplo, sem ser necessário, reduzi-la.

Assim, é válido destacar que a literatura comparada almeja, em seu campo de atuação, contribuir para a explicação de questões literárias que necessitem de perspectivas amplas, questões essas que estejam muito além do suporte teórico-crítico e que favoreçam a análise crítica e a reflexão para a elucidação de tais questões literárias.

A seguir apontamos alguns aspectos das obras analisadas.

SOBRE AS OBRAS

Nesta seção trataremos de alguns pontos relevantes das obras, situando o contexto histórico e trazendo um resumo das obras.

EL AHOGADO MÁS HERMOSO DEL MUNDO

Para analisar um gênero literário, inicialmente temos que nos situar e entendê-lo. Assim, Júlio Cortázar (1999, p. 350) nos diz que:

Para entender o caráter peculiar do conto costuma-se compará-lo com o romance, gênero muito mais popular e sobre o qual proliferam os preceitos. Afirma-se, por exemplo, que o romance se desenvolve no papel, e por isto no tempo de leitura, sem outros limites senão o esgotamento da matéria romanceada; o conto, por seu lado, parte da noção de limite, em primeiro lugar de limite físico, a ponto de passar a receber

da França, quando passa de vinte páginas, o nome de nouvelle, gênero equilibrado entre o conto e o romance propriamente dito.

O texto de García Márquez apresenta claramente aspectos dos gêneros conto, crônico e fantástico, assim se caracterizando, como híbrido. Evidentemente o gênero conto se sobressai, pois o texto analisado apresenta uma narrativa curta e causa um defeito de grande impacto desde o início (CORTÁZAR, 1999).

A obra foi escrita um ano após a morte do Che Guevara. Rivas Franco (2016, p. 45) se indaga sobre esse contexto da seguinte forma: “Poderia (o conto) ser uma homenagem póstuma ao líder comunista? Poderia Esteban (el ahogado/o afogado) representar esse ideal de herói revolucionário?”

Outra hipótese envolvendo o contexto histórico é que a inspiração para a construção da sociedade onde se encontra “el ahogado” tenha surgido quando García Márquez foi testemunha da fuga do ditador venezuelano Marcos Pérez Jiménez.

Para o autor colombiano, nascido em Aracataca, era comum em sua literatura a presença de elementos ou espaços rurais, nesse caso, a história acontece em um pequeno povoado.

O conto começa com algumas crianças brincando na praia, avistam um afogado e seguem brincando com o corpo. Um adulto percebe e o leva para a beira do mar. Ao retirá-lo, deram-se conta de como ele era pesado e grande. Como aquele povoado era pequeno, perceberam que aquele homem não era dali, então passaram a averiguar se nos povoados vizinhos havia desaparecido alguém, enquanto as mulheres se encarregavam de limpá-lo e cuidá-lo. Deram-se conta de como aquele homem era, ele era o homem mais alto e bonito que já tinham visto, assim não paravam de falar dele e adorá-lo. A senhora mais velha disse que ele tinha cara de Esteban, e assim passaram a chamá-lo. Os homens do povoado, também, ao ver o rosto do afogado, vão se incorporando a este mundo de fantasia a qual a figura do morto vai se transfigurando. Esta transformação idealizante do afogado leva, aos poucos, a uma mudança da consciência dos moradores. Quando finalmente eles o jogam no mar, se dão conta da

sua própria e triste situação e para manter a recordação do grande morto, o povoado se transforma, na imaginação deles, em um mundo paradisíaco onde eles querem construir com o próprio trabalho.

A TERCEIRA MARGEM DO RIO

Inicialmente, faremos algumas observações de caráter mais geral do conto e algumas características e ao contexto histórico de sua produção.

O conto “A terceira margem do rio” foi publicado no livro *Primeiras Estórias*, no ano de 1962. Esse ano compreende o período do pós-modernismo, marcado, historicamente, pelo fim da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, dentre outros acontecimentos históricos. No Brasil, vivenciávamos a ditadura militar. Portanto, o mundo vivia um processo de tensão, conflitos e embates.

A produção literária em seu diálogo permanente com a história, nesse período, em específico, estava voltada para a criação de narrativas que colocaram em foco aspectos psicológicos das personagens que em sua maioria tem sua identidade fragmentada, “[...] composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] como resultado das mudanças estruturais e institucionais” (HALL, 2004, p. 12), mudanças ocorridas na modernidade tardia como as decorrentes dos avanços tecnológicos, a competitividade no mercado de trabalho, estando intrinsecamente vinculada à questão da identidade do sujeito, pois refletem na constituição da identidade desses sujeitos que precisam se moldar a esses novos valores.

Moreira e Campos (2011, p. 408) reafirmam essas características dizendo que: “O experimentalismo literário da pós-modernidade passa pelos caminhos das questões identitárias, da assimilação da perspectiva global e da formação de espaços utópicos”. Espaços de individualização, libertação. “O indivíduo pós-moderno é sempre isolado, pensativo, questionador” (MOREIRA; CAMPOS, 2011, p. 414).

Essas características são refletidas no conto em referência, trazendo um lugar, “A terceira margem”, utópico, de exceção, um lugar que se distancia do que é pré-determinado, imposto, previsível (duas margens: direita e esquerda). Esse conto está diretamente envolvido nesse processo de liberdade, isolamento e autoconhecimento.

Pela leitura inicial do título do conto, já identificamos uma das características do gênero conto, o que Cortázar (2006, p. 157) chama de sequestro momentâneo do leitor. Ele diz que:

O único modo de se poder conseguir esse seqüestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial.

O autor consegue causar esse sequestro em forma de inquietação no leitor, nos levando ao desejo de compreender o que seria essa “terceira” margem do rio, uma vez que o nosso conhecimento, a nossa memória nos faz inferir que há apenas duas margens (direita e esquerda). O que o instiga a percorrer o texto na tentativa de descobrir ou entender o que essa terceira margem é ou seria.

A intensidade e a tensão propiciam a atenção e a comoção do leitor. Este é o “juiz implacável” que será o responsável por completar o processo de significação do conto e, portanto, de riqueza ou o fracasso do processo de criação. No decorrer de todo o conto, conseguimos identificar esses pontos (intensidade e tensão), como, por exemplo, o momento de partida do pai, o momento que a filha vai à margem do rio para apresentar o neto recém-nascido ao pai e o momento que o filho quer trocar de lugar na canoa com o pai.

Com relação aos personagens, eles, incluindo o narrador, não possuem nomes próprios, são seres anônimos. São compostos pelo pai, mãe, irmã, irmão e o narrador-personagem. Vejamos:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo (ROSA, 2001, s/p).

Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu (ROSA, 2001, s/p).

Para Zilberman (1988 apud OLIVEIRA, 2014, p. 96), esse procedimento de *anonimização* significa que “as pessoas estão esvaziadas de sua identidade, de modo que não há como nomeá-los”. Esse processo funciona como um disfarce, revelando “a natureza de um indivíduo antissocial, estranho à ordem do mundo e das coisas” (OLIVEIRA, 2014, p. 96).

Após uma breve apresentação sobre os contos, passaremos, na próxima seção, para o comparativo entre as questões tempo e espaço existente nas obras.

TEMPO E ESPAÇO

Começamos a análise nos detendo, mais especificamente, ao aspecto espaço. Segundo Gancho (2002, p. 23), ele é “o lugar onde se passa a ação em uma narrativa”. Desse modo, iniciamos com o seguinte fragmento do conto de García Márquez (2007, p. 46):

El pueblo tenía apenas unas veinte casas de tabla, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra era tan escasa, que las madres andaban siempre con el temor de que el viento se llevara a los niños, y a los pocos muertos que les iban causando los años tenían que tirarlos en los acantilados. Pero el mar era manso y pródigo, y todos los botes cabían en siete botes. Así que cuando encontraron el ahogado les bastó con mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que estaban completos.

Percebemos que o aspecto físico do lugar era limitado. No entanto, quando pensamos nisso, enquanto ficção, notamos que os espaços da vida e da morte estão diretamente relacionados e caminham juntos no decorrer do conto sem causar nenhuma emoção — seja nos personagens ou no leitor.

O conto se passa em dois espaços: um aberto e outro fechado. O primeiro seria o mar, a praia e o penhasco, já o segundo a casa, para onde levam o afogado, o limpam e o cuidam. É nesse segundo espaço em que acontece a maior parte da história. Para Franco (2016), os espaços pelos quais o corpo transita tem relação com o público-social e com o privado-íntimo.

Para o mesmo autor, o percurso que o corpo faz da casa até a volta ao mar tem uma conotação religiosa, de ritual, de sacrifício, pois “Esteban tinha que chegar nesse lugar para fazer com que eles vissem a necessidade de redimensionar o povoado, suas vidas” (FRANCO, 2016, p. 36).

Assim como o conto mencionado, o de Guimarães Rosa também apresenta uma narrativa com elementos típicos da paisagem rural como a fazenda, o homem ribeirinho, a canoa e o rio. Este é o elemento de ação de onde desenrola toda a trama narrativa. Vejamos alguns desses elementos extraídos do conto:

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. (ROSA, 2001, s/p).

Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio ... (ROSA, 2001, s/p).

Resumidamente, para Bakhtin (1998), tempo e espaço são inseparáveis. Portanto, agora trataremos do aspecto tempo. No conto em referência, o rio é o cronotopo, o lugar onde se verifica o tempo da história e se constrói o sentido/enredo da narrativa. É preciso voltar, todo momento, a ele para que o tempo avance. O rio é o ponto de partida. O espaço-tempo é construído pelo narrador-personagem de forma que, mesmo que a vida esteja avançando, mostre-se como um ciclo que está em constante retorno, constituindo o sujeito da narrativa.

Desse modo, passemos a analisar o tempo que para Massaud (2007) constitui um dos aspectos mais importantes da prosa. Quando se trata do tempo podemos dividi-lo em dois, o cronológico e o psicológico.

Massaud (2007, p. 102) nos diz que:

Existem dois tipos de tempo, o cronológico ou histórico, e o psicológico ou metafísico. O primeiro corresponde à marcação de horas, minutos e segundos, no relógio, de acordo com o tempo físico ou natural, disposto em dias, semanas, meses, anos, estações, ciclos lunares, etc. Por sua vez, o tempo psicológico caracteriza-se por desobedecer ao calendário e fluir dentro das personagens, como um eterno presente, um tempo-duração, sem começo, nem meio, nem fim.

No conto de Gabriel García Márquez, o tempo está claramente exposto, trata-se de um tempo cronológico. Toda a história acontece no decorrer de um dia. Descreve como o afogado foi encontrado, o que pensaram dele, como o morto afetou e mudou o povoado.

Além dessa análise cronológica, podemos observar o tempo climático que é relevante na história, visto que quando o morto aparece o vento batia com mais força, mais agressivo, como podemos observar no seguinte fragmento.

Mientras cosían sentadas en círculo, contemplando el cadáver entre puntada y puntada, les parecía que el viento no había sido nunca tan tenaz ni el Caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y suponían que esos cambios tenían algo que ver con el muerto (MARQUEZ, 2007, p. 47).

Já ao dar nome ao afogado, chamando-o de Esteban, o vento passa a se acalmar “después de la medianoche se adelgazaron los silbidos del viento” (2007, p. 48).

Fazendo uma analogia com a realidade, Franco (2016) classifica esse conto como atemporal, pois ainda é possível encontrar na Colômbia e em vários países latino-americanos povoados com as mesmas características do conto, ou seja, “El pueblo tenía apenas unas veinte casas de tabla, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de um cabo desértico” (2007, p. 46).

Ainda para Franco (2016, p. 64), o conto não possui uma época concreta, “pode ter acontecido há quarenta, vinte anos ou neste momento”, pois essa sensação de atemporalidade faz com que, cada vez mais, aquele povoado seja qualquer povoado latino americano.

Esto responde por una parte a la sensación que deja la lectura del cuento que hace que ese Pueblo sea al mismo tiempo todos los pueblos de América Latina. Son pueblos que pareciera que se han quedado detenidos en el tiempo, a los que no llega el progreso, ni la globalización (FRANCO, 2016, p. 64).

Na obra *A terceira margem do rio*, o narrador-personagem (filho) conta a história de seu pai que decide, repentinamente, deixar a família e a sociedade e vai viver sozinho, dias, noites, anos após anos, em uma canoa muito pequena às margens de um rio que fica próximo à casa em que moravam. A história é contada através lembranças de infância (passado) até sua velhice (presente). Dessa forma, o eixo temporal da narração é presente-passado.

O conto é narrado em primeira pessoa contando um fato ocorrido no passado a partir da recuperação de imagens, fatos derivados de fluxos de consciência do narrador. Os fluxos de consciência fazem com que o narrador-personagem ora transite no presente, ora no passado, podendo significar que ele também está diante dessa busca da terceira margem e se encontra de algum modo perdida no tempo e no espaço, por isso busca a terceira margem que seria o lugar da aceitação, no qual os conflitos se resolveriam.

O tempo cronológico “... transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram); chama-se cronológico por que é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos” (GANCHO, 2002, p. 21).

Dessa forma, o tempo cronológico da narração é de um longo período, anos, toda a vida do narrador-personagem, conforme percebemos no decorrer do conto, caracterizado pelo seu envelhecer e pelos fatos que ocorreram em seu âmbito familiar. Vejamos alguns trechos:

Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos (ROSA, 2001, s/p).

Eu sofria já o começo de velhice (ROSA, 2001, s/p).

E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro,

depois de **tamanhos anos decorridos!** (grifo nosso) (ROSA, 2001, s/p).

De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, **por todas as semanas, e meses, e os anos** — sem fazer conta do se-ir do viver (grifo nosso) (ROSA, 2001, s/p).

Percebe-se, portanto, que a perspectiva cronológica do tempo na narrativa tem como referenciais fatos inerentes à vida pessoal do narrador a partir da rememoração de fatos da infância, não havendo nenhum indicativo de período histórico correspondente no mundo exterior.

Ampliando a concepção e interpretação desses conceitos, segundo Amorim (2006), Bakhtin trouxe, pioneiramente, para os estudos literários o conceito de cronotopo, emprestado à matemática e à teoria da relatividade de Einstein, para exprimir a ideia de indissolubilidade da relação entre espaço e tempo. Cronotopo é a “interligação fundamental das relações tempo e espaço, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN, 1998, p. 211). De uma forma mais clara, Fiorin (2006, p. 133) interpreta que o “cronotopo” provém das palavras gregas “crónos” (= tempo) e “topos” (=espaço), sendo gerador de sentido de um texto.

Bakhtin (1998) atribui ao cronotopo um significado temático. Vejamos:

Eles são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal gerador do enredo (p. 355).

Nesse sentido, o cronotopo é o elemento que constrói e de que parte o significado do texto, determinando as relações dos personagens e tornando concreto o espaço descrito na narrativa. Nesse contexto, há uma relação dialógica onde o tempo transforma o indivíduo que transforma o espaço. Um movimento em constante tensão e abertura, portanto aberto e inacabado.

Segundo Bakhtin (1998), o tempo é o campo das transformações e dos acontecimentos. Amorim (2006) complementa dizendo que o campo do tempo é a dimensão do movimento, das transformações incessantes e inevitáveis e dos acontecimentos. Ela associa o conceito de cronotopo, como produção da história, a um “lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.” (p. 105).

Sendo assim, na narrativa em comento, o tempo passado vivido pelo narrador-personagem demonstra acontecimentos que contribuíram para a sua transformação e constituição, determinando o presente e, conseqüentemente, o futuro sujeito na narrativa, um sujeito triste, solitário, culposos.

A continuação, expomos nossas conclusões.

CONCLUSÃO

Com a finalidade de atender o objetivo principal deste estudo, que é analisar o tempo e o espaço das obras literárias “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa e “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez, optamos por utilizar os marcos teóricos e metodológicos da Literatura Comparada, a fim de verificar aproximações e distanciamentos entre as obras.

Assim, reconhecendo a perspectiva diacrônica dos estudos linguísticos e a presença de traços da polifonia e da intertextualidade na produção literária, é que o estudo de literatura comparada ganha importância acadêmica, afinal, todo texto é absorção e transformação de outro texto.

Por questões metodológicas, optou-se por analisar somente os aspectos de tempo e espaço das obras em comparação. Dessa forma, verifica-se o primeiro ponto em comum entre os escritos: a opção pelo espaço rural. Tanto em “A terceira margem do rio” como em “El ahogado más hermoso del mundo” a estória é desenvolvida em um espaço rural. No conto de Márquez, apresentam-se dois espaços: um fechado e outro aberto, sendo a praia o local público-social e a casa o

ambiente privado-íntimo. Por sua vez, na obra de Rosa, o enredo ocorre nas margens do rio, que corta um pequeno povoado.

Com relação ao tempo, também se observa uma aproximação entre as obras, já que ambos os autores optaram pelo uso do tempo cronológico, que transcorre na ordem natural dos fatos, do começo para o fim. No conto de Márquez, toda a história acontece no decorrer de um dia, desde o momento que o afogado é encontrado até o desfecho final do enredo.

Em “A terceira margem do rio”, o tempo cronológico da narração é de vários anos, que compreende boa parte da vida do narrador-personagem, da infância até a velhice.

Por outro lado, um distanciamento que merece destaque diz respeito à noção de transcurso do lapso temporal. Na obra de Márquez é possível verificar claramente a passagem uniforme do tempo — manhã, tarde e noite. Todavia, no conto de Rosa, ainda que cronológico, não é possível verificar uma passagem uniforme do tempo, já que o narrador-personagem conta a história com o avanço de dias, meses e anos, conforme resgata em sua memória.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHAL, F. T. *Literatura comparada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAVALCANTE, M. A contextualização e a intertextualidade literária. In: ULBRA (Org.). *Metodologia de Ensino de Literatura*. Curitiba: Ibpex, 2009. p. 29 – 40.

CORTÁZAR, Júlio. “Alguns aspectos do conto”, “Do conto breve e seus arredores” e “Poe: o poeta, o narrador e o crítico” In: *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CORTÁZAR, Júlio. *Obra Crítica - volume 2. Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Editora UNESP, 1998

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Ruth Rivas. *El ahogado más hermoso del mundo: del texto narrativo al gramático*. 2016. 97f. Dissertação (Máster em estudos Avanzados em Teatro) – Curso de Pós-Graduação em Teatro, Universidad Internacional de la Rioja, Espanha, 2016.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <<https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf>> Acesso em 05 jun 2017.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Seminálise*. São Paulo: Debates, 1969.

MASSAUD, Moisés. *A análise literária*. Cultriz: São Paulo. 16 ed. 2007.

MOREIRA, Raiane C. de Souza; CAMPOS, Maria Cristina Pimentel. *Entre Margens: A Jangada de Pedra e “A Terceira Margem do Rio”, Um Navegar Ousado*. 2011. Revista Gláuks v. 11, n. 2, p. 405-424

NITRINI, S. Teoria Literária e Literatura Comparada. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 22, set./dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300068>. Acesso em: 30 ago. 2016.

OLIVEIRA, Francisco Aedson de Souza. *Figurações do outro em Estranhos Estrangeiros de Caio Fernando Abreu: a metáfora do estranho na representação das personagens*. Pau dos Ferros/RN, 2014. Dissertação de Mestrado em Letras – UERN. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/defesasde2014/arquivos/3100dissertacao_de_francisco_aedson_de_souza_oliveira.pdf> Acesso em 09 jun 2017

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Disponível em: <[https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://ler- agora.jegueajato.com/Joao+Guimaraes+Rosa/Primeiras+Estorias+\(414\)/Primeiras+Estorias++Joao+Guimaraes+Rosa?chave%3D1677cfea7cb1b4e721f78316a481fd9c&sl=1&ext=.pdf](https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://ler- agora.jegueajato.com/Joao+Guimaraes+Rosa/Primeiras+Estorias+(414)/Primeiras+Estorias++Joao+Guimaraes+Rosa?chave%3D1677cfea7cb1b4e721f78316a481fd9c&sl=1&ext=.pdf)> Acesso em 19 maio 2017.

PLURICENTRISMO E POLÍTICAS ACADÊMICAS: O *STATE OF THE ART* DO DEBATE NO ÂMBITO DA CULTURA LINGUÍSTICA HISPÂNICA

Virginia Sita Farias¹

INTRODUÇÃO ²

O conceito de “cultura linguística” [*Sprachkultur*] — que, não por mera casualidade, aparece já no título desta contribuição — é de extrema importância para que se compreendam e, por conseguinte, se descrevam, adequadamente, as relações entre variação linguística, norma(s) culta(s) e *standard* no espaço variacional de uma língua histórica.³

São dois os pilares sobre os quais se edifica a cultura linguística de uma dada comunidade: o “cultivo linguístico” [*Sprachpflege*] e as políticas inter — e intralinguísticas [*Sprach(en)politik*]⁴ (cf. Lebsanft,

¹ Professora Adjunta de Espanhol na UFRJ e atualmente pós-doutoranda junto ao Instituto de Romanística da Universidade Paderborn/Alemanha. Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRGS. E-mail: virginiafarias@hotmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4755906P1>

² Este estudo apresenta resultados parciais do projeto de Pós-Doutorado Puricentrism and lexicographic codification: a comparative study of Spanish and Portuguese que está sendo desenvolvido na Universidade Paderborn/Alemanha sob a supervisão da Profa. Dra. Jutta Langenbacher-Liebgott com financiamento da Fundação Alexander von Humboldt (AvH-Stiftung) em cooperação com a CAPES.

³ O espaço variacional [Varietätenraum] se estrutura a partir de uma complexa rede de relações estabelecidas entre as dimensões de variação (diatópica, diastrática, diafásica...) que conformam a arquitetura de uma língua histórica – ou diassistema. Sobre o conceito de “espaço variacional”, cf. Koch & Oesterreicher (2011, 14 ss.) e Oesterreicher (2002); sobre os conceitos de “diassistema” e “arquitetura”, cf. Coseriu (2004).

⁴ Bergenholtz & Tarp (2004) distinguem duas dimensões no âmbito da política linguística: a dimensão interlinguística e a intralinguística. A primeira equivale à planificação do status da língua [in. status planning; al. Sprachenpolitik], e a segunda, à planificação do corpus [in. corpus planning; al. Sprachpolitik].

1997, 79 ss.). O cultivo linguístico, como “cultivo do discurso e da língua orientado à sofisticação” [*auf Kultiviertheit zielende Kultivierung von Rede und Sprache*], corresponde, em certa medida, ao “‘aspecto prático’ da cultura linguística” [*<Tätigkeitsaspekt> der Sprachkultur*], de tal forma que “o resultado de um cultivo linguístico bem sucedido é cultura linguística” [*Das Ergebnis erfolgreicher Sprachpflege ist Sprachkultur*] (cf. Lebsanft, 1997, 81). As políticas linguísticas aplicadas seriam, portanto, nesse contexto, as ferramentas que garantiriam o desenvolvimento do cultivo linguístico — e, conseqüentemente, da cultura linguística — de uma dada comunidade. Assim, a cultura linguística está intimamente relacionada à estandardização, sendo, concomitantemente, conseqüência desta e sua principal fomentadora.

A proposta deste artigo é, pois, analisar e discutir dois aspectos fundamentais que contribuem para a atual configuração da cultura linguística hispânica: o caráter pluricêntrico atribuído ao espanhol e a política linguística pan-hispânica praticada pela Real Academia Española (RAE) em cooperação com a Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE).

O pluricentrismo no âmbito da cultura linguística hispânica

Os conceitos de “pluricentrismo” e “línguas puricêntricas” — embora já conhecidos desde meados do século XX e hoje amplamente difundidos⁵ — ainda carecem de precíões teóricas e metodológicas. Nesse sentido, Kailuweit (2015, 97), por exemplo, ao analisar a asserção segundo a qual o espanhol seria uma língua pluricêntrica,

⁵ Os conceitos de “pluricentrismo” e “línguas pluricêntricas” foram propostos por Stewart (1968), estudioso que se dedicou à elaboração de uma “teoria de línguas pluricêntricas” [theory of pluricentric languages]. Desde então, abundam estudos que tratam tanto de precisar ambos os conceitos (cf., p.ex., Kloss, 1993; Clyne, 1992) como de aperfeiçoar o modelo forjado por Stewart (cf., p.ex., Muhr, 2012; 2015). Atualmente, um dos principais fomentadores da chamada teoria de línguas pluricêntricas é o austríaco Muhr, líder do grupo de pesquisa International Working Group on Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages (cf. <http://www.pluricentriclanguages.org/>; consulta em 20.01.2019).

afirma que “o que exatamente, porém, se deve entender por língua pluricêntrica, e, sobretudo, quantos centros do espanhol (com igualdade de direitos) existem, é, ainda hoje, uma questão em aberto”.⁶

No excerto transcrito acima, Kailuweit (2015) aponta dois problemas: o primeiro, de caráter teórico e, portanto, mais geral, alude à inexistência de uma definição unívoca de *pluricentrismo/língua pluricêntrica*; o segundo, que concerne especificamente ao espanhol, faz referência à dificuldade em se delimitar os centros normativos no âmbito hispânico.

Em relação ao primeiro problema, Farias (2018b, 351, nota 4) adverte que os debates sobre o pluricentrismo costumam ressentir-se da ausência não só de dados empíricos, mas também de critérios objetivos para classificar as línguas como mono — ou pluricêntricas. Muhr (2012), por exemplo, propõe uma tipologia de línguas pluricêntricas baseada em cinco critérios: (1) presença em mais de uma nação; (2) *Abstand* [distância linguística]⁷ entre as variedades consideradas centrais; (3) *status* da língua em cada nação onde está presente (oficial, co-oficial, regional etc.); (4) aceitação da existência de diferentes *standards* por parte dos falantes; (5) relevância do *standard* na constituição de uma identidade nacional. Com exceção do primeiro e do terceiro critérios — que são, talvez, os únicos objetivos — os demais poderiam ser considerados subjetivos — e, em alguns casos (p.ex., o quarto e o quinto critérios), inclusive, de difícil avaliação e comprovação.

Segundo Clyne (1992), seriam pluricêntricas árabe, armênio, mandarim, holandês (neerlandês), inglês, francês, alemão, hindi/urdu,

⁶ [(w)as jedoch genau unter einer plurizentrischen Sprache zu verstehen ist und v.a. wie viele (gleichberechtigte) Zentren des Spanischen es nun gibt, ist nach wie vor eine offene Frage]

⁷ Kloss (1993) propõe os conceitos de “Abstandsprache” [língua por distância] e “Ausbausprache” [língua por elaboração] como forma de “complementar” a visão estritamente linguística – que preconiza a oposição entre os conceitos de “língua” e “dialeto” (cf., p.ex., Coseriu 1982) – introduzindo um “enfoque sociológico”.

coreano, malaio, espanhol, português, tâmil e sueco. Se se aplicam, no entanto, os critérios descritos em Muhr (2012), dever-se-iam acrescentar ainda oito línguas à lista inicial, posto que se considerariam pluricêntricas também albanês, grego, guarani, hindi, italiano, russo, persa e romeno/moldavo (cf. Muhr, 2012, 30). Entretanto, o próprio autor reconhece que “os exemplos do romeno/moldavo, russo, hindi e outras línguas mostram que seu *status* como línguas pluricêntricas nem sempre é claro, e que elas não cumprem com os critérios acima mencionados”.⁸

A fim de lançar luzes sobre tão controversa questão, Pöll (2012), partindo de uma analogia com o conceito de “*fonctionnement diglossique*” [in. *diglossic process*], propõe a ideia de um “*fonctionnement pluricentrique*”, a fim de explicar os “reajustes realizados intencionalmente con el fin de acercar la norma oficial o culta al uso concreto considerado correcto por los propios hablantes” (p. 32). A diversificação verificada no âmbito da norma culta, ainda segundo o autor, nos moldes propostos, refletiria, por um lado, a tendência natural à diversificação de normas que se encontra em todas as línguas⁹ e, por outro lado, especificamente no que se refere à diversificação no âmbito da norma culta, responderia ao desejo, especialmente de grupos geográfica e/ou etnograficamente periféricos, de (re)afirmar sua identidade sócio-político-cultural. Essa “diversificação de normas” no âmbito da norma culta, no entanto, não conduz imediatamente — ou, mesmo, não necessariamente — a uma situação de equilíbrio no que concerne ao peso (político e econômico) e alcance (local, nacional, supranacional) das diversas normas ou *standards*. Assim sendo, Pöll (2012) propõe abandonar a dicotomia mono—/pluricentrismo — que, conforme vimos, aparentemente,

⁸ [(t)he examples of Moldavian-Rumanian, Russian, Hindi and other languages show that their status as pluricentric languages is not always clear and that they sometimes do not fulfil the criteria mentioned above]

⁹ Referimo-nos aqui ao conceito coseriano de “norma” – que, segundo Lüdke (2007), equivale, aproximadamente, ao conceito de “variedade” no âmbito da sociolinguística. Sobre os problemas concernentes à norma, diversificação linguística e exemplaridade/standard, cf. Coseriu (1967; 1982; 2006).

ainda é o ponto de partida dos intentos classificatórios apresentados pelo grupo de pesquisa liderado por Muhr — em prol de uma concepção gradual do pluricentrismo — que, nesse caso, pode ser mais ou menos simétrico.

Com o objetivo de complementar a ideia de Pöll (2012), cremos ser necessário distinguir entre a descrição (socio)linguística das relações que se estabelecem no interior do espaço variacional de uma língua histórica e os processos de standardização linguística levados a cabo mediante políticas inter— e intralinguísticas. Distingue-se, pois, dessa forma, entre “realidades ou situações pluricêntricas” (originadas a partir da fragmentação dialetal no nível terciário¹⁰ e que, ao relacionar-se diretamente com o problema da standardização linguística, podem dar lugar a situações de pluricentrismo mais ou menos simétricas) e “standardização” (resultado de uma planificação linguística e de natureza evidentemente dicotômica: mono— ou pluricêntrica) (cf. Farias 2018b).

A partir do exposto nos parágrafos precedentes, discutir-se-á o segundo problema apontado por Kailuweit (2015) no início desta seção, ou seja, a dificuldade de se determinar empiricamente o pluricentrismo na cultura linguística hispânica. Em consonância com Kailuweit (2015), Pöll (2012) avalia que as propostas teóricas de definição de *pluricentrismo*, especificamente no caso do espanhol, apresentam utilidade e valor heurístico limitado, a tal ponto que “ninguna de ellas es capaz de captar plenamente algunas de las singularidades del español como lengua pluricéntrica” (32).¹¹

¹⁰ Sobre a noção de dialetos primários, secundários e terciários e fragmentação dialetal, cf. Coseriu (1982).

¹¹ Cabe assinalar, porém, que não é apenas o espanhol que apresenta um “pluricentrismo singular”. De alguma forma, o complexo emaranhado de relações que se podem estabelecer, em cada caso, entre as “situações pluricêntricas” descritas e os diferentes processos de standardização poderia, na prática, dar cabida a um sem número de “pluricentrisms singulares”. A título de ilustração, mencionamos, por exemplo, a comparação entre as “singularidades” do português e espanhol como línguas pluricêntricas em Farias (2017).

Entre os problemas mais frequentes relativos à definição de pluricentrismo — e mais especificamente, do pluricentrismo do espanhol —, Kailuweit (2015) menciona a confusão entre os conceitos de “pluricentrismo” e “variação diastrática” (cf. tb. Oesterreicher 2002), bem como a redução do caráter pluricêntrico de uma língua à existência de vários *standards* nacionais com “*status* endonormativo” [*endonormativer Status*].

Em relação à primeira questão, deve-se compreender que uma norma culta regional — e, portanto, em princípio, diatopicamente marcada em relação ao *standard* considerado, inicialmente, central ou supranacional — que, eventualmente, se converte em *standard* (local, nacional, regional) desencadeia uma “reordenação” do espaço variacional da língua histórica. Em primeiro lugar, a variedade que se converte em *standard* já não se subordina ao “*standard* central” — ou, em outras palavras: “perde” sua marca diatópica. Em segundo lugar, e como consequência, a variedade convertida em *standard* constituirá um novo ponto de referência, a partir do qual se organiza um espaço variacional próprio, com suas próprias variedades marcadas diatópica, diastrática e diafásicamente em relação ao “novo” diassistema (cf. Kailuweit, 2015, 99). Assim, pois, se considerarmos, em conformidade com Kailuweit (2016), que a Argentina possui um *standard* nacional endonormativamente constituído, os lunfardismos, por exemplo, já não seriam considerados dialetalismos opostos ao espanhol *standard* — ou acadêmico, como veremos a seguir — mas, “no interior do diassistema argentino, o lunfardismo identitário não está marcado, nem no nível diatópico, nem no nível diastrático”¹² (cf. KAILUWEIT, 2016, 1068).

A segunda questão — ou seja, a constituição de “*standards* nacionais endonormativos” como *conditio sine qua non* para o reconhecimento do pluricentrismo de uma língua¹³ — talvez seja mais

¹² [(à) l’intérieur du diasystème argentin, le lunfardisme identitaire n’est marqué, ni au niveau diatopique, ni au niveau diastratique]

¹³ Bierbach (2000), por exemplo, emprega, na sua definição de pluricentrismo, a correlação entre *standard* e nação. Pöll (2012), no entanto, ainda que reconheça que,

complexa. No atinente ao espanhol, a primeira controvérsia diz respeito à (possibilidade de) delimitação dos *standards* americanos. Kailuweit (2015) defende que haveria apenas dois *standards* nacionais endonormativamente constituídos na América: o do México e o da Argentina. Resta, no entanto, indagar a respeito da constituição de *standards* endonormativos nos demais países. Aqui cabe recordar que a *endonormatividade* está intimamente relacionada à estandardização e, em geral, nas quase duas dúzias de países onde o espanhol é oficial ou cooficial, “também existe um número igualmente elevado de academias da língua, cuja função no que concerne à diferenciação dos *standards* regionais, porém, é precária”,¹⁴ uma vez que, por exemplo, “não empreendem um cultivo linguístico de caráter endonormativo”¹⁵.

Oesterreicher (2002) defende a existência de, ao menos, três *standards* regionais hispanoamericanos de alcance supranacional: México, Buenos Aires e os países andinos. Faltaria analisar a situação do Caribe, da zona setentrional da América do Sul, do Chile e dos Estados Unidos. Essa classificação, no entanto, ignora as fronteiras estatais (cf. tb. Lebsanft, Mihatsch & Polzin-Haumann, 2012). Nesse sentido, é, portanto, contraditória com relação à ideia de pluricentrismo estritamente ligado à existência de *standards* nacionais — mas, de qualquer forma, em vista do exposto no parágrafo precedente, parece ser um pouco mais realista. Nessa mesma esteira, aliás, a RAE, na *Nueva gramática de la lengua española* (NGRALE 2009/2010/2011), estabelece a existência de nove macro-regiões que poderiam considerar-se centros normativos no âmbito hispânico: Chile, Rio da Prata, área andina, Caribe continental, México e América Central, Antilhas, Estados Unidos e Filipinas, e Espanha (cf. tb. Kailuweit, 2015, 100-101).

de fato, a autora oferece uma descrição adequada do problema, frisa que a perspectiva adotada estava baseada na falsa dicotomia mono-/pluricentrismo, o que a levou à falsa conclusão de que o espanhol não seria uma língua pluricêntrica.

¹⁴ [Es existiert auch eine ähnlich große Zahl von Sprachakademien, deren Funktion bei der Ausdifferenzierung regionaler Standards aber [...] prekär ist]

¹⁵ [keine endonormative Sprachpflege betreiben]

Diretamente relacionado ao tema da delimitação dos *standards*, encontra-se o problema da sua comprovação empírica. Rivarola (2001) postula que a uma língua pluricêntrica deve corresponder uma codificação normativa também de caráter pluricêntrico. Uma codificação pluricêntrica só é possível se *todos* os centros normativos são conhecidos e *todos* os *standards* estão devidamente descritos — o que, no caso do espanhol, está muito longe de corresponder à realidade.

A indefinição em relação à delimitação dos centros normativos, bem como a ausência de políticas (intra)linguísticas adequadas que possam garantir um cultivo linguístico de caráter endonormativo em cada caso, refletem-se, por exemplo, nas obras acadêmicas, cuja concepção — como veremos na próxima seção — é, ao menos idealmente, pluricêntrica. A análise da NGRALE, por exemplo, demonstra que, na maioria das vezes, esta se restringe à descrição da difusão geográfica do fenômeno (eixo diatópico), com abstenção total da devida apreciação dianormativa — exigência que, deve-se reconhecer, neste momento, levando em consideração o diagnóstico preciso de Rivarola (2001), seria impossível cumprir (cf., p.ex., Greußlich 2015). Outro tanto poderia ser dito em relação à última edição do *Diccionario de la Lengua Española* da RAE (DLE), publicada em versão impressa no final de 2014, que, embora, de fato, represente um avanço em relação às edições anteriores no que concerne à descrição da variação, ainda está muito longe de poder ser considerada uma obra de caráter pluricêntrico (cf. FARIAS, 2018a; 2018b).

A política linguística pan-hispânica da RAE

No discurso proferido por ocasião da apresentação da 23.^a edição do DLE, López Morales salienta que, desde a sua fundação, a RAE “llevó sobre sus hombros todo el peso de ‘limpiar, fijar y dar esplendor’ a nuestra lengua común”.¹⁶ A ideologia purista, própria da

Cf. López Morales, Humberto. Palabras de América. Discurso proferido em Madri em 17.10.2014. (cf.

época, e evidenciada no primeiro lema da instituição madrilenha, reflete-se nas normas codificadas nas diversas edições das obras acadêmicas. A sua “manufaturação” — permitimo-nos empregar aqui um termo de Muhr (2015) — tomou como base, quase exclusivamente, a norma de Castilha (cf. Moreno Fernández, 2010, 91), evidenciando-se, dessa forma, o caráter monocêntrico da codificação acadêmica.

Não obstante a fundação das primeiras Academias americanas na segunda metade do século XIX, o monocentrismo, até então característico da atuação política da RAE, continuou predominando até meados do século XX. Foi somente a partir do estabelecimento da Comisión Permanente del Congreso de Academias de la Lengua Española em 1951, e da posterior criação da ASALE em 1960, que os primeiros sinais de uma possível mudança se fizeram notar. O abandono da visão monocêntrica em favor do reconhecimento do pluricentrismo constitui, porém, um processo naturalmente lento. Dessa forma, é só no final do século XX que a mudança de perspectiva ideológica é enunciada abertamente mediante a adoção de uma nova política linguística por parte da RAE.¹⁷

O documento intitulado *La Nueva Política Lingüística Panhispánica* (NPLP), publicado em 2004 e firmado conjuntamente pela RAE e ASALE, propõe as bases da política linguística chamada “*panhispánica*” a partir de um discurso edificado sobre dois pilares: a “*unidad del idioma*” e o “*panhispanismo*”. Os referidos conceitos, contudo, não aparecem definidos em nenhum momento.

Coseriu (1990) trata a questão da *unidade* como problema de política intralinguística. Nesse sentido, a unidade responde, primeiramente, a uma exigência de compreensão inter— e suprarregional ou nacional no seio de uma comunidade linguística, e,

http://www.rae.es/sites/default/files/Intervencion_Humberto_Lopez_Morales_DRAE_17-10-2014.pdf; consulta em 25.11.2018).

¹⁷ Sobre o sistema de colaboração entre as Academias espanhola e americanas, cf. Süselbeck (2012). Para um panorama acerca da mudança de perspectiva da RAE, cf. Torres (2013).

por conseguinte, consiste em uma maneira de (re)afirmar e fortalecer sua coesão socio-político-cultural. Portanto, acima da língua histórica — e a partir de uma de suas formas ou dialetos primários (cf. Coseriu, 1982) — se constitui a língua comum, que a comunidade adota em um plano superior de solidariedade idiomática. Ao difundir-se, a língua comum tende a diferenciar-se — sobretudo espacialmente (formação de dialetos secundários) —, surgindo, pois, a necessidade de se estabelecer uma “lengua común de la lengua común”, ou seja, uma “lengua ejemplar” (dialeto terciário) dentro — e acima — da língua comum, que se converte em “pauta de referencia” para as variedades regionais (cf. COSERIU, 2006, 48 ss.). A situação, no entanto, é ainda mais complexa, se se considera que a “lengua ejemplar” também pode diferenciar-se, produzindo situações pluricêntricas. Em tais casos, a unidade à qual se aspira no âmbito socio-político-cultural pode ser restabelecida ou mediante a “constitución de una ‘superejemplaridad’”, por encima de las ejemplaridades ‘nacionales’”, ou ainda pela “unificación total o parcial de éstas” (cf. COSERIU, 1990, 58).

Se analisamos o documento da NPLP à luz das considerações coserianas, fica evidente que: (1) a concepção de “*unidad*” no documento da RAE está diretamente relacionada com o discurso que defende a suposta coesão socio-político-cultural da comunidade hispanófona — discurso, que, na verdade, considerando a atual conjuntura mundial, encobre o interesse no potencial econômico do espanhol¹⁸ como língua global¹⁹, e, portanto, já se distancia do ponto de vista coseriano; (2) a política pan-hispânica, embora supostamente aberta ao pluricentrismo, revela-se — com base nos argumentos apresentados em prol da *unidade* — uma mera tentativa de manutenção de uma norma unificada — ou “superejemplaridad” — sob o rótulo de “norma panhispânica”.

¹⁸ Sobre o potencial político-econômico do espanhol, cf. Langenbacher-Lieb Gott (2003).

¹⁹ Para uma discussão sobre a possibilidade de conceber o espanhol como língua global ao lado do inglês, e as complexas relações entre globalização e pluricentrismo, cf. Garrido (2010).

As concepções acadêmicas de “*unidad*” e “*panhispanismo*” — como é de amplo conhecimento entre os hispanistas brasileiros — dão cabida, não sem razão, a inúmeras e severas críticas.²⁰ Antes, porém, de criticar incondicionalmente a atuação da RAE,²¹ convidamos a fazer uma análise ponderada da problemática em torno à norma e à estandardização no âmbito da cultura linguística hispânica.

Farias (2018b) estabelece uma distinção entre dimensão “coletiva” — ou político-ideológica — e dimensão “individual” — ou normativo-prescritiva — da estandardização.

A dimensão coletiva da estandardização remonta à ideia — não completamente superada — de que a cada língua corresponde uma nação, de maneira que a unidade política supõe — e, até certo ponto, acarreta — uma unidade linguística.²² Em relação ao espanhol, é evidente que a constituição de uma “superejemplaridad” não é uma *conditio sine qua non* para a comunidade hispânica, dada a sua fragmentação política.²³

²⁰ Cf., p.ex., Moreno Cabrera (2011).

²¹ Estamos plenamente conscientes de que a atuação da RAE, refletida nas obras publicadas, é, em muitos aspectos, merecedora de críticas. Essas críticas, no entanto, não devem dirigir-se à iniciativa de elaboração e codificação normativa no âmbito hispânico — o que é, como vimos, algo sumamente importante do ponto de vista do desenvolvimento da cultura linguística de uma comunidade —, mas sim, e evidentemente, à maneira como essa codificação é implementada. A esse respeito, cf., p.ex., Méndez García de Paredes (2012) sobre o DPD; Greußlich (2015) sobre a NGRAL; Farias (2018a; 2018b) sobre o DLE.

²² Sobre o problema da correlação língua/nação que permeiam os discursos sobre as línguas, cf. Kabatek (2007) e Méndez García de Paredes (2008); para uma análise da questão no âmbito específico da cultura linguística hispânica, cf. Lebsanft (2000).

²³ Rivarola (2006, 101 ss.), não obstante, assinala que os movimentos americanos de independência e a consequente descentralização política não conduziram, obrigatoriamente, a uma descentralização normativa. A criação das primeiras Academias americanas não derivava de uma tendência separatista, mas atendia, sobretudo, a um sentimento de “orfandade normativa” deixado pela ausência da RAE depois da interrupção das relações entre Espanha e as novas repúblicas. Além disso, os países hispanoamericanos não chegaram a ser uma “magnitud relevante en el contexto de los esfuerzos codificadores” (Rivarola, 2006, 101). Por fim, a criação da

No que concerne à dimensão individual da estandardização, a consituição de *standards* atende ao “anseio normativo” da comunidade linguística (cf. ZANATTA, 2009, 81 ss.), produzido no âmbito do saber idiomático (cf. Coseriu, 2000). O anseio normativo se manifesta, especialmente, nas esferas da comunicação formal e/ou de distância comunicativa, e, portanto, está intimamente relacionado à língua escrita (cf. KOCH; OESTERREICHER, 2011). Em outras palavras, a comunidade linguística — de maneira quase instintiva — procura suprir sua necessidade de “correção idiomática” — que, aqui, no sentido coseriano, deve ser entendida como adequação a uma “pauta de referencia” que corresponde ao *standard*, normalmente descrito nas ortografias, dicionários e gramáticas.

Se, por um lado, do ponto de vista político-ideológico, já não há razão para defender um modelo de codificação monocêntrica no âmbito hispânico, por outro lado, do ponto de vista normativo-prescritivo, e frente à necessidade de se satisfazer o “anseio normativo” da comunidade hispanófono, é preciso aceitar a ideia — muito bem apresentada e defendida em Pöll (2012) — de que, neste momento, a única alternativa talvez seja conciliar a realidade pluricêntrica do espanhol com uma codificação monocêntrica, representada pelo ideal da norma pan-hispânica. Em primeiro lugar, deve-se reconhecer que, ainda que, desde uma perspectiva político-ideológica, a percepção do pluricentrismo do espanhol e sua aceitação no âmbito da NPLP representam, indubitavelmente, um passo importante rumo ao reconhecimento e valorização dos *standards* americanos, no que concerne à perspectiva teórico-motodológica, deve-se enfatizar que o pluricentrismo do espanhol ainda não é uma realidade empiricamente comprovável (cf. RIVAROLA, 2001; GREUßLICH, 2015), o que inviabiliza uma codificação pluricêntrica adequada. Em segundo lugar, é importante recordar que a carência de instrumentos codificadores — dicionários e gramáticas — dos

ASALE, assim como sua cooperação com a RAE no âmbito da NPLP demonstra que ainda não é possível falar em uma total independência linguístico-normativa americana.

standards nacionais na América²⁴ exige que os falantes pertencentes a essas comunidades recorram a instrumentos normativos exógenos no afã de satisfazer seu “anseio normativo”. Em vista do exposto, pode-se dizer que, ao menos até certo ponto, e com as devidas ressalvas, justifica-se a política pan-hispânica da RAE. Com isso, não se está defendendo — deve ficar claro — a concepção de “*unidad*” ou de “*panhispanismo*” da Academia madrilenha. No entanto, enquanto os países hispanoamericanos não implementarem políticas (intra)linguísticas eficazes, que, de fato, impulsionem o desenvolvimento de um cultivo linguístico e uma cultura linguística própria, a RAE — não obstante as críticas que podem e, principalmente, devem ser-lhe feitas — continuará tendo uma importância crucial no âmbito da cultura linguística hispânica.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A partir da discussão de dois conceitos-chave — pluricentrismo e política panhispânica — procurou-se apresentar, de maneira crítica, o *state of the art* das discussões hoje fundamentais no âmbito da cultura linguística hispânica.

O espanhol, embora pluricêntrico, na medida em que, claramente, sua “realidade linguística” caracteriza-se, sociolinguisticamente, pela emergência de *standards* (em alguns poucos casos, mais ou menos codificados), bem como de normas cultas diversas de maior ou menor alcance e peso, continua caracterizado por uma codificação essencialmente monocêntrica, implementada principalmente pela RAE.

REFERÊNCIAS

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. Política lingüística: conceptos y definiciones. In: *Fifth Symposium on Translation, Terminology and*

²⁴ Com exceção do DEM no México e do DIEA na Argentina, não há outros projetos de dicionários integrais nacionais americanos que tenham sido levados a cabo.

Interpretation in Cuba and Canada. Havana: Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council, 2004. p. 1-20.

BIERBACH, M. Spanische — eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von *norma culta* und Varietät in der hispanophonen Welt. *Vox Romanica* 59, 2000. p. 143-170.

CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1967. p. 11-113.

COSERIU, E. *Sentido y tareas de la dialectología*. 6. ed. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica, 1982.

COSERIU, E. El español de América y la unidad del idioma. In: *Actas del I Simposio de Filología Hispanoamericana*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990. p. 43-75

COSERIU, E. “La estructura del saber lingüístico (ordenado y dispuesto para la imprenta por José Polo)”. *Analecta Malacitana* 23:2, 437-452, 2000.

COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Tradução Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004.

COSERIU, E. *Lenguaje y política*. In: COSERIU, E; LOUREDA LAMAS, O. *Lenguaje y discurso*. Barañáin: Ediciones Universidad de Navarra, 2006. p. 35-56.

DEM. LARA, L. F. *Diccionario del Español de México*. México, D.F.: El Colegio de México, 2010. (disponible en: <http://dem.colmex.mx/moduls/Default.aspx?id=8>)

DIEA. PLAGER, F. *Diccionario integral del español de la Argentina*. Buenos Aires: Voz Activa, 2008.

DLE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa Libros, 2014.

DPD. RAE, ASALE. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa-Calpe, 2005.

FARIAS, V. S. “Português língua pluricêntrica e sua representação nos dicionários. A codificação normativa frente à descrição da variação linguística na lexicografia brasileira (em contraste com a

hispânica/peninsular)”. In: *Atas do Simpósio Mundial da Língua Portuguesa*. Santarém, 2017. [no prelo]

FARIAS, V. S. La política lingüística panhispánica y su reflejo en las obras académicas. Consideraciones acerca del tratamiento de la variación diatópica y distrático-diafásica en el DRAE. In: FRANKE, A.-S.; ÁLVAREZ VIVES, V. (Hrsg.). *Romaniae Pontes. Beiträge zur Sprache in der Gallo- und Iberoromania*. Berlin: Peter Lang, 2018a. p. 161-174

FARIAS, V. S. Pluricentrismo, panhispanismo y lexicografía. Análisis de la codificación normativa en los *corpora* y diccionarios académicos. In: DÍAZ, M. et al. (eds.). *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidade de Vigo, 2018b. p. 350-357.

GARRIDO, J. Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social* 15, 63-95, 2010.

GREUBLICH, S. El pluricentrismo de la cultura lingüística panhispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis* 39:1, 57-99, 2015.

KABATEK, J. “Dos Españas, dos normalidades: visiones bipolares sobre la situación lingüística en la España actual”. In: ARNSCHEIDT, G.; TOUS, P. J. (eds.). «*Una de las dos Españas...*» *Representaciones de un conflicto identitario en la historia y en las literaturas hispánicas*. Estudios reunidos en homenaje a Manfred Tietz. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2007. p. 803-816.

KAILUWEIT, R. *Los maestros de idiomas – Plurizentrische Sprachräume als kommunikatives Konstrukt*. In: FELBECK, Ch.; KLUMP, A.; KRAMER, J. (Hg.). *America Romana: Neue Perspektiven transarealer Vernetzungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2015. p. 97-119

KAILUWEIT, R. La spirale de la médiatisation – L’oralité primaire, secondaire et tertiaire du *lunfardo* (argot du tango). In: *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*. Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie, 2016. p. 1059-1070.

KLOSS, H. Abstand Languages and Ausbau Languages. *Anthropological Linguistics* 35/1-4, 158-170, 1993.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2. ed. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2011.

LANGENBACHER-LIEBGOTT, J. Die Diskussion um das ‚Potential der spanischen Sprache‘ – *un discurso conflictivo?* In: BOCHMANN, K.; NELDE, P. H.; WOLCK, W. (Hg.). *Methodology of conflict linguistics / Methodologie der Konfliktlinguistik / Méthodologie de la linguistique de conflit*. Augustin: Asgard Verlag, 2003. p. 173-181.

LEBSANFT, F. *Spanische Sprachkultur. Studien zur Bewertung und Pflege des öffentlichen Sprachgebrauchs im heutigen Spanien*. Tübingen: Max Niemeyer, 1997.

LEBSANFT, F. *Nation und Sprache: das Spanische*. In: GARDT, A. (Hg.). *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2000. p. 643-671.

LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispanica. In: LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2012. p. 7-18.

LÜDTKE, J. La variación en el Atlas Lingüístico de México. In: MORGENTHALER GARCÍA, L.; SCHRADER-KNIFFKI, M. (eds.). *La Romania en interacción: Entre historia, contacto y política*. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2007. p. 51-72

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. “Modelos idiomáticos y prescriptivismo. El caso del andaluz”. En Moreno Sandoval, A. (ed.). *Actas del VIII Congreso Internacional de Lingüística*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2008. p. 1370-1389.

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. Los retos de la codificación normativa del español: Cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispanico. In: LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2012. p. 181-212

MORENO CABRERA, J. C. «Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. In: SENZ, S.; ALBERTE, M. (eds.). *El dardo en la Academia*. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Vol. 1. Madrid: Editorial Melusina, 2011. p. 157-314.

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

- MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: MUHR, R. (ed.). *Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture*. In Memory of Michael Clyne. Wien: Peter Lang Verlag, 2012. p. 23-48.
- MUHR, R. Manufacturing linguistic dominance in pluricentric languages and beyond. In: MUHR, R.; MARLEY, D. (eds.). *Pluricentric Languages. New Perspectives in Theory and Description*. Wien: Peter Lang Verlag, 2015. p. 13-54.
- NGRALE. RAE, ASALE. *Nueva gramática de la lengua española*. 3 vols. Madrid: Espasa-Calpe, 2009/2010/2011.
- NPLP. RAE, ASALE. *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid, 2004.
- OESTERREICHER, W. El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis* 26:2, 275-304, 2002.
- PÖLL, B. Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. In: LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2012. p. 29-46
- RIVAROLA, J. L. Sobre variedades y normas del español en el marco de una cultura lingüística pluricéntrica. In: INSTITUTO CERVANTES. *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid, 2001.
- RIVAROLA, J. L. El español en el siglo XXI: los desafíos del pluricentrismo. *Boletín Hispánico Helvético* 8, 97-109, 2006.
- STEWART, W. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: FISCHMAN, J. (ed.). *Readings in the sociology of language*. The Hague, Paris: Mouton, 1968. p. 531-546.
- SÜSELBECK, K. Las relaciones institucionales entre las Academias de la Lengua Española y su colaboración en la elaboración de la norma lingüística de 1950 hasta hoy. In: LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2012. p. 281-311.

TORRES, A. Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos* 3, 205-224, 2013.

ZANATTA, F. Breve panorama da situação da norma lingüística no Brasil. *Lusorama* 77-78, 79-102 2009.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ATUALIDADE: RESISTIR PARA (RE)EXISTIR

Maria Elia dos Santos Teixeira de Carvalho¹

INTRODUÇÃO

A língua espanhola é a segunda mais falada no mundo, vale ressaltar que por pertencer ao mesmo tronco linguístico da nossa língua portuguesa, há uma identificação dos falantes brasileiros em relação ao idioma. Lembramos também que devido ao fato de o Brasil fazer parte do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, é de fundamental importância a aprendizagem do idioma em nossos espaços de ensino, ainda que a recente legislação na área educacional vá de encontro a esse contexto. Conjuntamente a essa perspectiva, cumpre destacarmos que, no que diz respeito à América do Sul, para além das questões econômicas que unem o Brasil aos países vizinhos, há uma clara inter-relação de culturas neste grande painel geográfico-cultural que a América Latina compõe — desde traços identitários comportamentais comuns a ritmos musicais, literatura, economia e, mesmo, rivalidade e paixão pelo futebol.

Sendo assim, parece-nos contundente e lógico que houvesse, cada vez mais, um estreitamento de laços identitários, culturais, políticos e econômicos entre o Brasil e os países da América do Sul. Aliado a isso, ao falarmos sobre o ensino de língua espanhola, não podemos esquecer das relações entre o Brasil e a Espanha, considerando, todavia, o domínio colonizador espanhol na América do

¹ Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano, campus Uruçuca. Mestra em Educação, graduada em Letras, ambos pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: mariaelia.carvalho@yahoo.com.br. Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3727612368148044>.

Sul. Ainda assim, a aprendizagem, e, conseqüentemente, o ensino, desta língua é um passaporte a conhecer regiões e culturas que nos interpelam enquanto sujeitos e, mais especificamente, que se correlacionam com a constituição do Brasil enquanto nação.

No Brasil, entretanto, durante muito tempo, a língua inglesa é que teve notoriedade — cenário este que passou a se modificar a partir do fortalecimento econômico do país e das relações desenvolvidas de forma mais consolidadas com a América do Sul e a Espanha. Frente a esse contexto, tivemos, em 2005, a promulgação da Lei 11.611, a qual dispunha como obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola nas escolas, sendo facultativa aos discentes a matrícula. Contudo, em 2016, a Medida Provisória — MP nº 746 revogou a Lei 11.611 e, em 2017, a Lei 13.415 colocou a oferta do ensino de espanhol não mais como obrigatória. Com a aprovação da MP 746/2016 e da Lei 13.415/2017, aumentaram ainda mais os desafios para os professores de espanhol e para aqueles que se encontram em formação docente, visto que há, desde uma escassez no campo de trabalho e, novamente, uma política linguística de valorização da língua inglesa, em detrimento do espanhol.

Envoltos por esses desafios, propomos neste texto uma discussão quanto à construção identitária do professor de língua espanhola na atualidade, defendendo que é preciso resistir para (re)existir. A partir de um estudo eminentemente bibliográfico e fruto das discussões desenvolvidas no Projeto de extensão *Quem canta, seus males espanta*², propomos o desenvolvimento de uma prática docente pautada na reflexão, visto que, dentro da escola, o professor de língua Estrangeira apresenta-se como o ser legitimado, socialmente, responsável pela educação formal do indivíduo que

² Projeto de extensão em andamento, o qual ocorre no IFBaiano, campus Uruçuca – BA, vinculado ao Programa institucional de bolsas de iniciação em extensão – PIBIEX – modalidade Júnior, contemplado pelo Edital/Chamada Interna Nº: 02/2018/PROEX/CPPEX/IFBAIANO. As atividades do projeto envolvem oficinas que integram a comunidade interna e a externa ao campus, bem como encontros de estudos relacionados ao ensino de língua espanhola.

estuda uma segunda língua. Entretanto, consideramos também o fato de que a identidade dos sujeitos envolvidos no processo — professor e aluno — está constantemente se (re)construindo e, em virtude disso, buscamos observar como se constrói a identidade docente e como esse processo vai incidir na prática pedagógica desse profissional.

Para tanto, o presente artigo encontra-se dividido em três seções, sendo a primeira esta introdução, na qual apresentamos o escopo da discussão que buscamos empreender. Por sua vez, na segunda seção discutimos a relação entre formação docente e identidade do professor de língua espanhola, bem como políticas públicas voltadas ao ensino do espanhol no Brasil. E, por fim, na terceira seção, trazemos as considerações finais — momento em que reiteramos a necessidade de resistir, por meio de uma prática pedagógica reflexiva, a partir da qual pensamos a identidade docente de língua espanhola como meio de re-existir frente ao atual contexto sociopolítico brasileiro.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A aprendizagem, de forma geral, diferencia-se de outras atividades por conta de sua natureza social. O primeiro contato com a educação formal, geralmente, se dá na escola, a criança entra em contato com outras culturas e, diferentemente do que ocorre em casa, esse novo convívio gera uma aprendizagem por meio de um ensino que se adianta ao desenvolvimento do aprendiz.

Na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky o desenvolvimento humano ocorre na relação de trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação, por sua vez, são nestes processos que o indivíduo interage com a cultura do outro. No entanto, em se tratando de aprendizagem de Língua Espanhola (doravante LE), o contato com outras culturas, além de propiciar essa interação cultural pode também se revestir em uma relação conflituosa para o aprendiz, pois esse contato possivelmente o conduzirá a uma

ressignificação de valores, o que gera uma (re)construção identitária. De acordo com Libâneo (2002, p. 123):

É, portanto fundamental definir estratégias didáticas que favoreçam a reflexão e revisão pessoal sobre valores do mundo e que também intensifiquem as possibilidades de trocas entre nós, atores do palco didático e cidadãos de um mundo paradoxal.

Quando falamos em estratégias didáticas, não podemos deixar de mencionar os sujeitos envolvidos no processo — professor e aluno. Coracini (2007), em *Identidade e o monolinguismo do outro*, possibilita pensar um pouco mais acerca da língua e do sujeito, entendendo-os não como estanques e distantes, o que a faz afirmar que: “[...] todo uso de língua transforma o sujeito e transforma a língua [...]” (CORACINI, 2007, p. 49-50). A partir dessa declaração, podemos entender a língua enquanto algo que constrói quem a usa e, ao mesmo tempo, é construída durante o uso pelo sujeito, o que nos possibilita pensar em novas reflexões em torno da identidade do professor de LE e sua incidência na prática pedagógica.

Segundo Bakhtin (1995), é a partir da linguagem que ocorre a produção cultural, pois o homem constrói sua existência dentro de condições sócio-econômicas e somente como membro de um grupo social e de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e produtividade social. Desse modo, os atores sociais estão constantemente criando e recriando o mundo à sua volta, que por sua vez, vai estabelecer as relações dialógicas constituinte das mais diversas formações discursivas. Segundo o autor, “[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1995, 113).

Ainda de acordo com Bakhtin (1995), o sujeito na sua interação com o outro não absorve uma voz, mas várias, o sujeito é, portanto, dialógico e esse fato no ensino de línguas vai justamente corroborar no quanto é imprescindível ater-se a estas vozes, oportunizar a prática discursiva na sala de aula. Muito mais interessante do que o processo

interativo é saber o que acontece nesse processo, como o professor, o aluno e a língua estão dialogando no espaço de aula.

Dentro desta perspectiva dialógica, o professor e o aluno, na condição de parceiros sociais, vão reconstruindo os seus valores, suas crenças, identidades, a partir de outros que já foram herdados, adquiridos, assimilados, toda essa situação de instabilidades e de incertezas vão se encontrar na sala de aula. O aluno, por sua vez, vive num contexto social em que as relações constituídas refletem determinados comportamentos, valores, visão de mundo, que, conseqüentemente, vão intervir significativamente no seu processo dialógico com o seu entorno.

É justamente neste espaço de confluências identitárias — professor e aluno — que se dá a aprendizagem da LE, ou seja, há um descentramento dos indivíduos, tanto de si mesmos quanto do seu contexto sociocultural. Ainda nesta perspectiva, Moita Lopes (2002) nos chama atenção para o fato da importância da escola também no constructo identitário dos indivíduos envolvidos:

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e dos outros (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Nesse processo de aprendizagem da língua é importante pensar como se (des)constróem as identidades dos sujeitos. Stuart Hall (2006) discute três concepções de identidade, das quais nos interessa a concepção de sujeito pós-moderno³. Para o autor, a identidade não é estática, tampouco unificada. O indivíduo, por sua vez é formado de várias identidades, algumas contraditórias e outras não resolvidas. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos e estas

³ O sujeito pós-moderno é definido historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006).

são definidas no processo histórico, por fim, o autor afirma que a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou intercalados nos sistemas culturais que nos rodeiam: “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades” (HALL, 2006, p. 8).

Essa acepção proposta por Stuart Hall (2006) sobre as questões identitárias do sujeito precisa ser considerada, uma vez que toda essa complexidade vai intervir na prática pedagógica, pois, possivelmente, a partir desta compreensão, o professor perceberá como essas várias identidades afetam os significados construídos pelo aluno. Nesse sentido, Tomás Tadeu da Silva (2009) chama a atenção para o fato de que a identidade está sujeita a certas propriedades que fazem parte da linguagem:

[...] identidade é também o resultado de atos de criação linguística, significa dizer que ela é criada por meio de atos de linguagem. [...] É apenas por meios de atos de fala que instituímos a identidade (SILVA, 2009, p. 77).

Em *Identidade e diferença*, Silva (2009), conforme o título insinua, discute muitas questões que envolvem a diferença e a identidade, deixando claro, a todo instante, a fluidez da identidade, sendo que a mesma se constitui enquanto “presença” e “não presença”, ou seja: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2009, p. 75). Logo, a ideia de identidade enquanto algo fixo e permanente termina sendo posta em dúvida, visto que a diferença é colocada, aqui, enquanto uma constituinte primeira da identidade.

É importante notar que a Língua Estrangeira tem função essencial na definição dos significados construídos pelo professor, isso porque, ao aprender uma língua, a construção de significados se dá através das habilidades leitora, oral, escrita e auditiva. Nesse contato com outras culturas, a identidade do discente vai se processando, se reposicionando, se (des)construindo. Entra em cena,

nesse momento, outro eu, o professor que dialoga com o aprendiz e que, de acordo com Coracini (2007), a instabilidade e a constante transformação do outro criam um lugar no qual o mesmo e o diferente se encontram em momentos de identificação.

Frente às questões apontadas que envolvem o ensino/aprendizagem do ensino de LE, o professor ainda vivencia questões outras como: os avanços tecnológicos, a alta informatização, a grande velocidade na transmissão de informações, todos esses fatores acabam gerando uma profunda transformação na sociedade, o que incide particularmente em suas relações sociais e profissionais, promovendo questões que, além de afetar a escola, podem desestabilizar a prática pedagógica dos professores. Neste sentido, estes são os protagonistas no processo de mudança social, por esta razão é essencial ter consciência do lugar e do papel que representam no contexto histórico e social. As considerações de Libâneo (2002) dão conta de que é necessário, além de refletir o contexto da sala de aula, ultrapassar a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

A perspectiva de reflexão delineada neste contexto pressupõe uma necessidade de análise crítica do professor de LE acerca do seu próprio trabalho, uma vez que o exercício constante da reflexão sobre a sua prática pedagógica proporciona ao docente um olhar mais acurado sobre seu papel como sujeito/professor, outorgando, assim, uma ressignificação à sua atuação profissional. Compreendemos, todavia, que nem sempre a prática pedagógica é reflexiva. O processo de reflexão vai se consolidando aos poucos e isso implica no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer, aliado a momentos em que o próprio contexto sociopolítico nos impele à reflexão e atuação, tal como ocorre no Brasil frente à

necessidade de resistir para que seja mantido o ensino de língua espanhola nas escolas, após a MP 746/2016.

Também compreendemos que não deve ser fácil lidar com a ebulição de identidades presentes na aula de línguas (as identidades dos aprendizes, das culturas em questão, a própria identidade do professor), enfim, o professor a todo o momento vai passando pelo processo de (des)construção, (re)significação e representações de si mesmo. Neste sentido, Moita Lopes (2002) nos adverte sobre a importância de se pensar o ensino e aprender a língua estrangeira também como uma maneira de conhecer novas culturas e interagir discursivamente, pois,

[...] o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira faz parte de um processo muito mais amplo, transcendendo a ideia inicial de transposição de novos códigos, ao contrário, é na linguagem e através dela que as personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação (MOITA LOPES, 2002, p. 193).

Sabemos que ressignificar a prática pedagógica do professor de LE perpassa por questões complexas que muitas vezes fogem à práxis e a procedimentos pré-concebidos e não se pode esquecer que o ato de ensinar envolve sujeitos. Estes, por sua vez, são constitutivos de relações sociais, trazendo consigo outros valores, costumes, culturas, e tudo isso vai gerar as tensões, dilemas, negociações, presentes no constructo identitário dos principais atores dessa trama social: o professor e seus alunos — o que amplia ainda mais a gama de desafios enfrentados pelos docentes de língua espanhola.

De modo consonante a tais desafios, cumpre registrarmos, de modo mais específico, que o ensino de língua espanhola passa por um momento delicado, frente à diminuição das oportunidades de trabalho para professores e ao (re)incentivo dado à língua inglesa no Brasil, com a aprovação da MP 746/2016. Há, nos cursos de letras com habilitação em língua espanhola, pelo Brasil, um grande contingente de professores sendo formados para atuarem na área e, também, por sua vez, já temos um bom grupo de docente que cumprem a função de lecionar o espanhol em terras brasileiras. Para todos estes

profissionais, em formação ou já habilitados, entendemos que o caminho que se apresenta é o da resistência.

É preciso resistir a uma política linguística que secundariza o ensino de língua espanhola, ao desinteresse que afetará parte do público-alvo desse ensino, às menores ofertas de emprego, à desvalorização da cultura e língua espanhola como um todo. Entretanto, se fomos resistentes até 2005, quando, no então governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 11.161, a qual declarava em seu Art. 1º: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005, on-line), o seremos também agora.

Historicamente, não foi simples o caminho para o ensino de língua espanhola no Brasil. Foram muitas lutas até que a Lei 11.161/2005 fosse implantada e efetivamente implementada nas escolas, contudo, em 2016 houve a revogação da lei com a MP 746. Em 2017, a referida MP foi convertida e incorporada à Lei 13.415, em cujo documento são delineadas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB. No que tange ao ensino de LE, observamos no art. 3:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, on-line).

Entendemos que há, na obrigatoriedade do inglês e no detrimento do espanhol como possível língua a ser ofertada, uma opção por uma política linguística que denota relações de poder direcionadas a uma questão política. Nas palavras de Rajagopalan (2006 apud LAGARES, 2013, p. 185), “[...] o ensino de línguas estrangeiras é claramente uma questão política”, visto que a ação de ensinar envolve não apenas questões pedagógicas e metodológicas, mas, sobretudo, refletem decisões delineadas em instâncias superiores, a exemplo das políticas linguísticas instituídas pelo Ministério da Educação.

Em sua análise, Lagares (2013, p. 185) observa que:

A própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem contextos geopolíticos e econômicos concretos. Na discussão que deu origem à Lei 11.161/2005, encontram-se justificativas referentes a aspectos geoestratégicos, relacionados com a integração da América Latina e concerto imaginário do Brasil como ‘ilha linguística’ entre seus vizinhos de língua espanhola.

Conforme vimos, a definição de uma política linguística, tal como ocorreu à Lei 11.161, considera questões estratégicas geopolíticas que vão além do aspecto puramente didático, no âmbito educacional. Por isso, entendemos ser pertinente, no atual momento, uma prática docente que reitere a identidade do docente de língua espanhola, que delimite frentes de atuação social e, primordialmente, que, em suas reflexões, encontre estratégias que permitam a (re)existência do ensino de língua espanhola.

Como fruto do Projeto de extensão *Quem canta, seus male espanta*, entendemos que uma das mais eficazes estratégias tem sido a introdução de canções em língua espanhola como metodologia de ensino. Contudo, não se trata apenas de trabalhar a música em sala de aula no seu aspecto formal, implementando o processo de tradução das letras. Trata-se, primordialmente, de trabalhar compreensão textual em língua estrangeira, de levar a educação para espaços não formais que envolvam a comunidade externa ao campus Uruçuca e, sobretudo, de apresentar a cultura espanhola e sul-americana a partir das canções trabalhadas. Nesse sentido, a música é o mote para conhecermos e debatermos sobre arte, literatura, comportamento, personalidades, enfim, aspectos socioculturais e políticos das realidades vinculadas às canções que estudamos.

Vemos, nessas ações, não apenas a possibilidade de diálogo e de apresentação da cultura e da língua espanhola a discentes, docentes e à comunidade externa, mas também o processo de formação identitária dos professores de língua espanhola. A *priore*, pela prática que se exige reflexiva, visto que é preciso refletir sobre o atual momento relacionado ao ensino do espanhol como língua estrangeira,

mas também pela construção da resistência frente a esse contexto. E, por meio dos métodos de resistência encontrados, a afirmação identitária de uma necessária (re)existência, a fim de dar continuidade ao ensino de língua espanhola no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões levantadas podemos observar que toda e qualquer mudança social perpassa pela educação. Neste caso, especificamente, ater-se ao sujeito/professor significa também repensar sobre os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e essa tensão permeia em maior ou menor grau o cotidiano da práxis pedagógica. Isso porque reiteramos que é de fundamental importância a função social de uma língua estrangeira e, nesse caso, mais especificamente, da Língua Espanhola, bem como o seu papel na construção da cidadania e formação do sujeito, considerando, especialmente, o protagonismo adquirido pelo Brasil no contexto da América do Sul.

Reiteramos, também, quanto ao processo de construção identitária docente, que o fazer educacional constitui-se como um desafio múltiplo aos professores de língua espanhola, visto que são, a todo momento, interpelados por culturas diversas, as quais também dialogam e confrontam-se com a sua própria cultura. Nesse painel, as características socioculturais, políticas, geográficas, comportamentais, econômicas e ideológicas direcionarão as afinidades vivenciadas, as quais também se refletirão na práxis docente. Conjuntamente a isso, cumpre reconhecermos os desafios interpostos pela atual conjuntura sociopolítica no Brasil, a qual é mediatizada pelas políticas públicas linguísticas e educacionais.

Nesse sentido, com a revogação da Lei 11.161/2005 pela MP 746/2016 houve novamente uma lacuna, a qual, em nosso entender, representa também um retrocesso que precisa ser enfrentado. Cumpre registrarmos que tal contexto foi agravado pela Lei 13.145, promulgada em 2017. Compreendemos que o delineamento de uma política pública e, em última instância, o próprio ensino, apresentam

características políticas, afinal, configuram diretrizes e direcionamentos que se alinham com determinada lógica a ser seguida — o que nos permite compreender que, mais uma vez, no Brasil, a língua inglesa entra em destaque, contrapondo-se ao que vinha sendo construído no país, no tocante ao crescimento da língua espanhola, considerando-se, especialmente, o protagonismo brasileiro na América do Sul.

Por este cenário apresentado, defendemos que a prática docente dos que ensinam a língua espanhola constitua-se, identitariamente, como sendo de resistência, a fim de que seja possível (re)existir e, assim, dar continuidade ao ensino do espanhol no Brasil. Sabemos que, muito mais do que ensinar somente uma língua em seus aspectos gramaticais, fonológicos, semânticos, dentre outros, ensina-se, primordialmente, o acesso à cultura, à diversidade cultural das cartografias plurais compostas pelos povos que falam a língua espanhola. Mais do que isso, o ensino de língua espanhola possibilita, justamente, o estabelecimento de pontes culturais e o reconhecimento identitário de pertença à América do Sul, no contexto de irmandade latino-americana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. Trad. Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13. Acesso em: 02 dez. 2018.

CORACINI, M. J. *A Celebração do Outro: Arquivo, Memória e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. São Paulo: DP&A, 2006.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. et. al (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, T. T. *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2009.

**BEATRIZ (UNA PALABRA ENORME), DE MARIO
BENEDETTI, EM SALA DE AULA**

Cristiane de Mesquita Alves ¹

PARA INTRODUIZIR

Si algo puede hacer un escritor a través de su compromiso ideológico o político es llevar a sus lectores una literatura que valga como literatura y que al mismo tiempo contenga, cuando es el momento o cuando el escritor así lo decide, un mensaje que no sea exclusivamente literario. (CORTÁZAR, 2013, p. 34).

A Literatura fala da vida. A Literatura é a vida, não concebida de formas fidedignas a realidade tal como ela é, mas uma vida sentida pela percepção da consciência e do inconsciente pelo viés da linguagem, da autoexpressão motivada pelo lugar da imaginação no quadro das relações humanas, isso se deve ao fato de a imaginação ser “o poder de construir modelos possíveis da experiência humana. No mundo da imaginação vale tudo que seja imaginável” (FRYE, 2017, p. 18). E, nesse lugar onde há muitas perguntas que não há respostas imediatas no mundo inteligível, é que elas podem ser apontadas pelo universo da imaginação propício da Literatura, não à toa Todorov (2009) descreveu a Literatura como um discurso de perigo, por ela não formular um sistema de preceitos e escapar às censuras “que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis [...] têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas

¹ Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pelo PPGCLC da Universidade da Amazônia. (UNAMA). Bolsista Prosup/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico (GITA). O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. Portaria Nº 206, de 04 de Setembro de 2018. E-mail: cris.mesquita28@hotmail.com.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6616269685664014>

numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica” (TODOROV, 2009, p. 80).

Partindo desse viés, que se pensou em apresentar aos alunos do 1º ano, do Ensino Médio de uma Escola Salesiana em Belém do Pará, a leitura do conto *Beatriz, (una palabra enorme)* do escritor uruguaio Mario Benedetti. A proposta da apresentação do texto literário em espanhol para os alunos partiu, inicialmente, da própria atividade do livro didático, no ano letivo, selecionado pela rede da Escola – um dos livros da Coleção *Cercanía Joven* (2013), que trazia em uma de suas seções “Proyecto: ¡ Quiero decir tu nombre, libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones” (COIMBRA [et al], 2013, p. 160), embora fosse uma atividade que instigasse a comparação do enredo do texto benedettino às canções, tal atividade foi realizada, no entanto, o interesse pelo autor uruguaio, pelas próprias personagens da novela, em meio a palavras em espanhol que não se semelhavam na pronúncia e nem na escrita as palavras em português, aquela atração literária pelo texto, levou-me a leitura na íntegra do texto em espanhol, em uma roda de leitura que se formou em sala de aula.

A partir dessa ação realizada pelos alunos, de 14 a 16 anos (os quais serão nomeados por letras do alfabeto neste estudo), a atividade escolar deu vida a uma das mais felizes experiências escolares em sala de aula de Espanhol, na qual divido com os leitores desse livro, nesse capítulo. Dessa forma, este estudo serve, grosso modo, como uma escrita capaz de solidificar uma das formas de ensino-aprendizagem do Espanhol, além das fronteiras corriqueiras e tradicionais, que se apegam ao texto literário, como uma válvula de escape para o ensino gramatical, muitas vezes, dispendioso, se não tedioso para o aluno.

Por meio dessa pequena aula tecida por mim (professora) e pelos alunos, mais precisamente como uma facilitadora diante da imensa teia informacional ao redor daquela roda de estudo, pode-se observar “la presencia cada vez mayor del texto literario como recurso didáctico, después de un largo tiempo de exclusión de las aulas o de una presencia limitada a un mero trazo ornamental, cultural y casi exótico”(JOUINI, 2008, p. 150), que reduzia o texto literário a um

exercício de classes gramaticais e suas infindáveis listas de referências.

Nesse sentido, a tarefa desenvolvida e ampliada pelos discentes, repaginou as perspectivas didáticas apresentadas pelo cronograma escolar, no primeiro momento, expandindo o ensino do texto em espanhol, às expectativas literárias. Ao considerá-las desse modo, então, a aula ganhou proporções rumo ao modelo literário, entendido como a maneira de interpretar a experiência humana, por a Literatura ser e ter, dentre seus vastos conceitos, aquele que é ler o indivíduo como parte do mundo que se constrói, e “não do mundo que observamos [somente]. Ela começa com a imaginação, e então, dirige-se para a experiência comum- isto é, procura fazer-se tão convincente e reconhecível quanto possível” (FRYE, 2017, p. 19).

Com base nessas premissas, este estudo se organizou em dois momentos: 1) apresentação do texto em espanhol em sala de aula, bem como algumas notas de curiosidades dos alunos, as quais também compartilho na discussão; seguida das análises possíveis das leituras realizadas como resultados das interpretações dos mesmos e 2) certas conclusões sobre esta nova maneira de ministrar e de assistir às aulas de Espanhol em sala de aula.

BEATRIZ E A ENORMIDADE DO TEXTO DE BENEDETTI EM SALA DE AULA

A ficção funciona como um espelho que faz o leitor transcender a situação em que se encontra. O texto desvela o real e impregna o leitor de motivações que o enlevam, aquele entusiasmo de que falavam os gregos antigos – estar possuído de deuses, de energias anímicas que nos devolvem ao melhor de nós mesmos. (FREI BETTO, 2017, p. 28).

Beatriz é a personagem central da novela de Mario Benedetti em estudo. Ela é uma das muitas personagens desse escritor que nasceu na República Oriental do Uruguai em 14 de setembro de 1920 e nos deixou em 17 de maio de 2009. Benedetti foi poeta, novelista, contista e ensaísta. Considerado um dos mais importantes escritores da

Literatura latino-americana. Tornou-se renome internacional com a publicação de *Poemas de Oficina* (1956) e a novela *La Tregua* (1960) e no decorrer de sua carreira literária publicou mais de 80 títulos.

Beatriz (una palabra enorme) é um dos textos que compõem o livro *Primavera con una esquina rota*, publicado em 1982. Este livro narra as histórias de transição política dos anos 1970 no Uruguai. O pequeno, e paradoxal grande relato é narrado em primeira pessoa por Beatriz. O enredo apresenta várias referências aos espaços, (há a casa da menina, da escola, da rua e da cadeia em que o pai é preso político). Concretamente conta o caso do pai de Beatriz, um revolucionário que luta contra a Ditadura uruguiaia, mas é preso. Enquanto seu pai está preso, Beatriz e sua mãe Graciela ficam sozinhas. A novela começa a partir da reflexão que a criança atrevida se propõe a refletir sobre o significado de *liberdad* e *Libertad*.

Essas duas palavras distintas graficamente pelo emprego da letra l em minúsculo e L maiúsculo foi a primeira grande chamada de atenção dos alunos no primeiro contato com a leitura. A discussão começou da grafia, à semântica da palavra espanhola, que ao longo do percurso da leitura foi adquirindo melhores compreensões textuais. Dentre essas interpretações foram cunhadas algumas, como exemplos:

O Aluno A, analisou *liberdad* como um sentimento e um direito que todo ser humano tem para ser feliz. Ninguém é feliz se está preso; não se distanciando da concepção da criança do texto. Beatriz define *liberdad*, como sendo:

la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme? (BENEDETTI, 2011, p. 93).

Esta *liberdade* também pode ser entendida por Beatriz como uma liberdade de expressão, a ponto de a menina chamar a mãe pelo nome próprio: Graciela; por mais que esta não seja a forma convencional ou esperada para uma criança se referir à mãe ou a qualquer outro membro da família. Beatriz, assim como seu pai, mesmo que de forma inconsciente, age consoante as ações de seu progenitor: ambos não aceitam convenções sociais, e se são questionados, lutam, reivindicam por seus ideais, apesar do castigo social imediato. No caso do pai, a punição veio pelo cárcere, e no que diz respeito à Beatriz, veio pelas broncas do avô, ao ouvir a neta, chamar a mãe pelo nome próprio – Graciela, repreende Beatriz – ao resmungar que a neta saiu a mais *alunada*, adjetivo que o Aluno A, optou pela sua tradução na leitura de: desvairada, maluca ou doidinha.

Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarle Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más alunada de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. (BENEDETTI, 2011, p. 94).

Diante da análise realizada pelo Aluno A, o que se verifica é que suas interpretações também beiram à liberdade de expressão à moda de Beatriz. Isso é possibilitado pelo fato destas “consideraciones son suficientes para subrayar que la explotación de textos literarios ofrece varias experiencias para poner en práctica la lengua que se está enseñando.”(JOUINI, 2008, p. 152). A Literatura, então, funciona como um censor das experiências de leitura do Aluno A, que não se inibe em expor sua interpretação frente ao texto que lê. Ela pertence ao mundo que o homem construiu e constrói, e não apenas um mundo que ele vê, o mundo literário é um mundo humano, concreto de experiência imediata e de experiências passadas, um povo vive a sua

Literatura e a Literatura se torna um censor para sentir as expressões desse povo.

Houve alunos contribuintes para ampliar a análise literária do Aluno A. Essas contribuições vieram das próprias vivências, uma vez que muitos dos que estavam na roda de leitura, depois da primeira fala do Aluno A, libertaram-se para falar, compartilhando suas ações com as de Beatriz. As meninas, por exemplo, também tiveram bonecas, “Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mi me gusta dormirme abrazada por lo menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy gruñona” (BENEDETTI, 2011, p. 93-94), identificando-se com a passagem em que a personagem aponta sua boneca favorita. Outros, com a casmurrice do avô; com tios como o Rolando; amiga como Angélica; Maestra e as desculpas e justificativas que poderiam ter dado a professora; outros que assim como Beatriz, chamavam sua mãe pelo nome próprio. E, assim, por longos minutos, o texto literário ganhou ascensão de roda de conversas, na qual, na escuta, fui ouvindo o testemunho de cada um de meus alunos, envolvidos no imenso mundo de leitura, vida e Literatura, naquele momento, proporcionado pelo impulso do texto de Benedetti.

Na Literatura é “a “imaginação” que encara essas perguntas básicas” (SUTHERLAND, 2017, p. 13). As obras literárias não deixam de nos dar algo, de nos direcionar a uma resposta ou a uma reflexão, seja em qual for a etapa de nossas vidas, a Literatura está ali, participando, educando-nos em suas diversas dimensões enquanto arte, seja pedagógica, seja lúdica, seja crítica, seja catártica ou metalinguagem, ela está ali com sua habilidade de se comunicar com todas as idades. E, no decorrer dessa aula dialogada no calor da discussão da roda literária benedettina, outra leitura interpretativa estruturou corpo, no instante em que a Aluna B deslumbrou-se pela significação de *Sarcasmo*.

O Aluno C, recorreu ao dicionário *WordReference.com*, para ver, segundo ele, se a palavra *Sarcasmo* no Espanhol tinha o mesmo significado no Português. De acordo com dicionário seria ironia, burla, e deu o seguinte exemplo: “Tu sarcasmo los hirió profundamente porque se habían esforzado mucho”. Entretanto, a palavra não comum no uso cotidiano dos adolescentes em sala, gerou mais questionamentos que as expressões *liberdad* (para se referir a

sentimento) e *Libertad* (para se referir ao nome da Cadeia em que o pai de Beatriz estava preso/exilado).

No que tange à palavra *Sarcasmo*, no texto, diz respeito ao nome do cachorro da amiga de Beatriz, Angélica. Para a Aluna B, não tinha o porquê o animal receber este nome. Porém, a Aluna C deu voz a análise que considerou *Sarcasmo* como um nome ideal para nomear o cachorro, pontuando a situação em que todos, no enredo literário, estavam inseridos. Para ela, a Aluna C, o cachorrinho recebeu este nome pelo autor, porque, ironicamente, ele era tão preso quanto o pai de Beatriz, só que no caso do cachorro, ele era preso a/ por Angélica.

A palavra *Sarcasmo* aparece na leitura através da fala do tio Rolando, que ironiza o nome do cárcere do pai de Beatriz, *Libertad*. Provavelmente, Angélica não sabia o que significava *Sarcasmo*, não obstante, coloca o nome no cachorro que acaba de ganhar do padrinho. Na passagem:

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que papá está en libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa. (BENEDETTI, 2011, p. 93).

Beatriz não só reflete sobre os nomes: *libertad*, *Libertad* e *Sarcasmo*, como também faz com que os leitores passem a questionar as instâncias de significações plurais dessas palavras e os percursos em que elas se inserem. Dentre eles, a ironia que marcou o discurso dos artistas no período da Ditadura Militar, em que o próprio escritor Mario Benedetti viveu. Esta outra interpretação veio por parte do Aluno D, o qual comparou o texto de Beatriz às letras das músicas do

compositor, escritor e cantor brasileiro Chico Buarque de Holanda, como *Cálice*, *Apesar de Você*, e *A Banda*. Este Aluno D trouxe a roda suas canções favoritas do cantor, pois quando criança a mãe cantava para ele. No mesmo nível de análise, ainda ocorreu mais duas.

1) No que se refere a Mario Benedetti, o período histórico em que viveu e o momento literário em que o autor pertenceu:

Mario Benedetti nació el 14 de septiembre de 1920 en Paso de los Toros, Uruguay. A mediados del siglo XX, Uruguay pasaba por una etapa de conocimiento propio, ya que anteriormente las miradas estaban puestas en la cultura Europea y de Estados Unidos. El triunfo de la Revolución cubana (1959) y el boom latinoamericano, fueron dos factores que contribuyeron en el cambio de concepción de la cultura latinoamericana. Durante esta época, surgirá conciencia social, lo que provocará una serie de luchas sociales. Políticamente hablando, en Uruguay se lleva a cabo un golpe de estado en 1973, llevando al poder a Gabriel Terra. Esto marcó a los uruguayos profundamente, matando su fe por una democracia. Nueve años después en 1982, otro golpe de estado traería al país a su estado democrático normal. Dentro de este contexto político, surge Mario Benedetti, inspirado por todos los cambios políticos y sociales. El autor era un hombre de firmes convicciones sociales, expresadas en cualquier tipo de obra (ya sea novela, poema, etc.). Benedetti pertenece a la Generación Crítica, también conocida como la Generación del 45. Este movimiento literario consistía en descifrar el entorno nacional y su vínculo con otras culturas. Expresaban las agudezas y contradicciones del hombre. La figura principal de la generación es el narrador Juan Carlos Onetti.²

Sua obra, nesse ínterim, além de ser de Literatura engajada, acaba por ser também autobiográfica. Sugestionada como *obras políticas* pelo Aluno F, o qual reflexiona sobre o valor do texto literário, seu poder de imaginação, verossímil, que não precisa escrever tudo conforme a realidade social, preso às regras, mas

² Disponível: <https://benedettinoterindas.weebly.com/>. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

também como parte da realidade social e da vida para ser construído. Literatura é que é *liberdade*, nas falas simples do Aluno A. Por isso, Benedetti escreveu denúncias para o Governo Ditatorial de sua época, por meio das metáforas literárias, pois, a Literatura é um direito que temos como essencial, tanto como temos direito ao vestuário, a moradia, a alimentação, o amparo da justiça pública, a liberdade de expressão, “não há povo, não há homem que possa viver sem ela, isso é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174), e esta dá sentido a vida.

Além da interpretação dos Alunos F e A, uma 2) situação, indicada pela análise da Aluna G, faz-se importante apresentar neste recorte dessa pesquisa, sensibilizada pela beleza das capas das duas edições apresentadas do livro de Benedetti em sala. Para ela, o texto de Beatriz também é um texto que se fala de amor, amizade, valor a família e a vida. Na análise desta aluna em especial, acompanhada pelos complementos meus e mais de duas alunas Alunas H e I, entendemos que é no meio da dor, que também se nasce, reconquista-se e valoriza-se o outro.

Pelas interpretações das alunas, temos: na primeira Capa, Figura 1, da *Editora Debolsillo*, Coleção Contemporanea de 2015, a bicicleta lembra infância, brincadeira, viagem de quem vai, mas volta. Isso pode ser lido como uma forma esperançosa da mãe, Graciela, mesmo irritada com as peraltices da filha, faz questão de lhe dizer que o pai é um herói, que não se pode ter vergonha dele pelo fato de estar preso. Ele ainda vai voltar. Mesmo o texto falando de prisão, o céu azul e claro nas duas capas alude à liberdade. Apesar da segunda capa da *Editorial Sudamerica*, publicação de 1982, apresentar uma imagem que remete a grades, estas estão soltas, apresentam aberturas em algumas partes, e em uma delas no centro, lembra a imagem de uma pomba. Na Figura 01, há ainda um coração. Em ambas as imagens das capas, aparecem flores, para recordar a primavera, flores vivas, mesmo que na Figura 02, as pétalas já tenham sido caídas ou arrancadas, a flor ainda vive, altiva, forte, pronta para recomeçar.



Figura 1: Editora Debolsillo

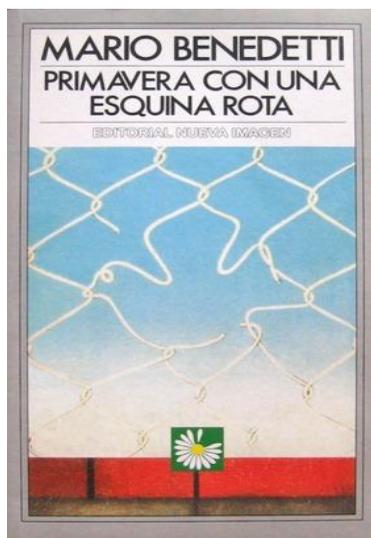


Figura 2: Editora Sudamerica

Ademais, as Alunas H e I, indicam ainda na interpretação do chão, sobretudo o vermelho, na Figura 02, que não sobressai ao azul do céu. Já na Figura 01, o chão é flores em todos os cantos quadrados, no chão e até sobreposta ao ar. E, elas (as Alunas H e I) concluem a análise feita na roda de leitura do texto espanhol, ao se expressar que este livro representa a liberdade em todas as suas dimensões: liberdade e prisão, o paradoxo existencial humano, visto que há gente presa no cárcere, contudo, livre por ter pensamento livre; e há pessoas livres presas, por viver de convenções.

Tais reflexões das discentes corroboram ao pensamento do autor Benedetti em sua escrita, depreendida como “La novela es ese gran combate que libra el escritor consigo mismo porque hay en ella todo un mundo, todo un universo en que se debaten juegos capitales del destino humano, y si uso el término destino humano” (CORTÁZAR, 2013, p. 20), porque esse momento da escrita conta o que passa no universo do autor, conseqüentemente, a leitura do texto, conta o universo do leitor, quando traz suas considerações por meio de suas interpretações daquilo que leu, como os alunos do 1º ano fizeram nessa análise do texto de Mario Benedetti em sala de aula.

PARA CONCLUIR

Pelas considerações dos alunos, pode-se constatar que o texto de Benedetti lido e interpretado em sala, foi analisado considerando aspectos no “nível temático de la experiencia del exílio y la detención política para luego pasar al nível lingüístico que introduce el sentido de burla y denuncia con una variedad de juegos de palabras.” (GONZÁLEZ, 1992, p. 38), e no nível de percepção de leitura dos discentes.

Da atividade escolar didática proposta, a priori, a qual intencionava trazer para reflexão os elementos da narrativa, presentes no texto espanhol – com extensão para tradução de palavras soltas no corpo do texto para *estudo de dicionário*, este exercício singular tomou proporções maiores, incentivadas pela curiosidade discente, a qual possibilitou uma revisão do plano de aula diário; desde a formação da roda escolar, da leitura oral do texto espanhol em grupo a novas propostas de atividades, como: contexto de produção da obra e vida do autor – interdialogada com a recepção e o testemunho das experiências discentes e a confecção de Efeitos de sentido, pelas palavras criadas no jogo lingüístico por Benedetti, como *Liberdad, libertad e Sarcasmo*; somadas a leitura significativa e criativa das capas dos livros que eu disponibilizei para mostras literárias.

Essa nova reconfiguração da aula fez do espaço de sala de aula, um lugar mais democrático, corroborando ao pensamento de Freire acerca da essencialidade de uma prática docente democrática que deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos, dando-os maior segurança para sua participação efetiva: “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas posições, com que aceita reverter-se.” (FREIRE, 2003, p. 91). As posições tomadas pelos alunos diante do texto em espanhol deixaram claro em seus resultados a teoria de Freire. E, naquele dia, ao me dispor a ouvir mais do que falar, aprendi que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 2003, p. 113).

E, com eles, aprendi uma nova forma de ensinar e/ou direcionar a leitura de texto literário em espanhol, baseada no princípio de “El texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral.” (JOUNI, 2008, 153).

Logo, mediante a exposição das análises dos alunos coletadas por mim, consegui perceber os resultados efetivos de uma prática escolar, com participação atuante, no dizer de Freire, ao ouvir as interpretações do texto de Benedetti analisados por meus alunos, das quais apresentei alguns exemplos na escrita deste capítulo.

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI, Mario. *Biografía*. Disponível: <https://benedettinoterindas.weebly.com/>. Acesso em 18 de dezembro de 2018.
- BENEDETTI, Mario. *Primavera con una esquina rota*. Buenos Aires: Debolsillo, 2015.
- BENEDETTI, Mario. *Primavera con una esquina rota*. 2ª ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2011.
- BENEDETTI, Mario. *Primavera con una esquina rota*. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 1982.
- BETTO, Frei. *Ofício de escrever*. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2017.
- CANDIDO. Antonio. Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- COIMBRA, Ludimila [et al]. *Cercanía Joven*: Español, 1º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2013.
- CORTÁZAR, Julio. *Clases de Literatura*: Berkeley, 1980. 1ª ed. - Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRYE, Northrop. *A imaginação educada*. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Geradine e Cristiano Gomes. Campinas- São Paulo: Vide Editorial, 2017.

GONZÁLEZ, Flora. *Primavera con una esquina rota de Mario Benedetti*: De la novela del exilio a la representación comprometida. Edición digital a partir de *Hispania*, vol. 75, num. 1 (march 1992), p. 38-49. Disponível: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania--24/html/p0000004.htm?_ga=2.151732031.70993863.1545265387-589728723.1545085538#I_7 . Acesso em 18 de dezembro de 2018.

JOUINI, Khemais. El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. In: *Didáctica. Lengua y Literatura*. vol. 20, p. 149-176, Universidad Complutense de Madrid: Madrid, 2008.

SUTHERLAND, John. O que é literatura? In: *Uma breve história da Literatura*. Trad. Rodrigo Breunig. 1ª ed. Porto Alegre- RS: L&PM, 2017.

TODOROV, Tvezan. *Literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

<http://www.wordreference.com/espt/sarcasmo>. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

