



ESPAANHOL NA UNIVERSIDADE

PESQUISAS EM LÍNGUA E EM LITERATURA
Vol.3 | 2020

Tatiana Lourenço de Carvalho
José Veranildo Lopes da Costa Júnior

Organizadores



ESPAÑHOL NA UNIVERSIDADE:
PESQUISAS EM LÍNGUA E EM LITERATURA
(Vol. III)

Tatiana Lourenço de Carvalho
José Veranildo Lopes da Costa Júnior

(Organizadores)



2020



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Moraes

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva



Conselho Editorial das Edições UERN

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Wellington Vieira Mendes

Assessoria Técnica

Espanhol na Universidade: Pesquisas em Língua e em Literatura 3ª edição – 2020

Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)

José Veranildo Lopes da Costa Júnior (UERN)

(Organizadores)

Revisão

Antonia Karolina Bento Pereira (UERN)

Benício Mackson Duarte Araújo (SEECT-PB)

Izaías Serafim de Lima Neto (SEECT-PB)

José Veranildo Lopes da Costa Júnior (UERN)

Ruan Felipe Munhoz (UEM)

Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)

Projeto gráfico, editoração eletrônica e diagramação

José Veranildo Lopes da Costa Júnior (UERN)

Leila Leite Santana (UERN)

Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)

Capa

Leila Leite Santana (UERN)

Campus Universitário Central

BR 110, KM 48, Rua Prof. Antônio Campos,

Costa e Silva - 59610-090 - Mossoró-RN Fone (84) 3315-2181 – E-mail: edicoesuern@uern.br

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Espanhol na Universidade: pesquisas em língua e em literatura vol3 /2020.
Tatiana Lourenço de Carvalho, José Veranildo Lopes da Costa Júnior (Orgs.) –
Mossoró – RN: EDUERN, 2020.

140p.

ISBN: 978-65-88660-01-0 (E-book)

1. Língua espanhola. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Ensino de línguas. I. Carvalho, Tatiana Lourenço de. II. Costa Júnior, José Veranildo Lopes da. III. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. IV. Título.

UERN/BC

CDD 460

Ao professor Lucineudo Machado Irineu,
em reconhecimento a sua expressiva contribuição na consolidação do Curso de Letras em Língua
Espanhola e Respectivas Literaturas do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros da UERN.

“Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”
(Paulo Freire)

SUMÁRIO

Prefácio

Lucineudo Machado Irineu 07

Apresentação

Os organizadores 09

CAPÍTULOS DO LIVRO

Interfonologia entoacional: uma análise das interrogativas totais do espanhol como língua estrangeira

Juliana Silva Oliveira e José Rodrigues de Mesquita Neto 13

Aspectos fonéticos e fonológicos: uma análise do manual didático *nuevo español en marcha* A1+A2

Patrícia de Queiroz Cardoso e José Rodrigues de Mesquita Neto 31

Análises de atividades dos aplicativos móveis *Duolingo* e *Babbel* para o ensino de ELE

Lyandra Bessa de Carvalho e Tatiana Lourenço de Carvalho 46

Análise de apresentações de *slides* da *III Semana Hispânica* da UERN/*Campus Avançado de Pau dos Ferros*: especificidades do gênero textual

Lúcia Karolayne Valeria da Costa e Tatiana Lourenço de Carvalho 61

Métodos subjacentes a objetos virtuais de aprendizagem (OVA) para o ensino de língua espanhola

Francisca Camila da Silva Lima e Francisco Lindenilson Lopes 70

Uso da série *La casa de papel* como recurso didático para desenvolver a compreensão auditiva nas aulas de E/LE

Josiele de Queiroz Lopes e Marta Jussara Frutuoso da Silva 86

Aspectos feministas na construção da representação feminina em escritos de Frida Kahlo usados em publicações no *Instagram*

Maria Herbênia Dias da Silva e Tatiana Lourenço de Carvalho 97

“Y a mucha honra María la del barrio soy”: um estudo sobre identidade e resiliência da mulher mexicana

Maria Roziane Mata de Oliveira e Marta Jussara Frutuoso da Silva 111

O ensino de literaturas latino-americanas enquanto um direito humano

Maria Vitória de Souza e José Veranildo Lopes da Costa Junior 126

SOBRE OS AUTORES 138

EDIÇÕES ANTERIORES

Espanhol na universidade: pesquisas em língua e em literatura (vol. I) 140

Espanhol na universidade: pesquisas em língua e em literatura (vol. II) 140

PREFÁCIO

Sobre andanças quixotescas e outros que tais

Eram idos do ano de 2013...

Estávamos ali, no arborizado e acolhedor bosque do então CAMEAM – *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuequer Maia (atual CAPF - *Campus* Avançado de Pau dos Ferros), tecendo, fio a fio, o sonho de interiorizar a universidade pública, gratuita e de qualidade. Éramos jovens professores universitários, vindos de Fortaleza, das *bandas* do Ceará, cumprindo nossas andanças quixotescas na defesa do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, nas capitais e nos interiores.

Ensinar, pesquisar, publicar! Foi nesse ambiente criativo, progressista e acima de tudo de resistência que nasceu o ***Espanhol na Universidade: pesquisas em Língua e em Literatura***, o primeiro de muitos projetos que empreenderíamos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte com o objetivo de contribuir para o protagonismo de alunos da Graduação em Letras/Espanhol da UERN que, já àquela época, mostravam-se potenciais futuros professores da língua de Cervantes em terras potiguares. Encabeçada por mim e pelas queridas Tatiana Carvalho e Edilene Barbosa, a primeira edição da obra contou com a publicação de doze artigos em Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e Estudos Culturais resultantes de estudos monográficos desenvolvidos durante a fase final do curso de Licenciatura em Espanhol do CAMEAM/UERN, todos com objetos de pesquisa voltados às temáticas atinentes à língua espanhola e suas literaturas.

Colhidos os frutos do primeiro empreendimento, eis que, em 2016, surge a segunda edição do ***Espanhol na Universidade*** que repetia sua missão e replicava a assinatura da organização anterior, agora reforçada, em alguns dos capítulos da obra, por Jussara Frutuoso, que passava a compor o corpo docente de Espanhol da UERN. Vinte e um novos artigos são apresentados à comunidade acadêmica para evidenciar a força dos estudantes de Letras de Pau dos Ferros e adjacências. Àquela altura, já celebrávamos o ingresso de muitos dos autores do livro em cursos de pós-graduação, além da inserção desses novos professores de espanhol em escolas do Rio Grande do Norte e em estados adjacentes. Incansáveis na labuta, tais como Quixote e Sancho Pança, professores-e-alunos-autores inovavam nas temáticas de pesquisa, atuação docente e fazendo história nas discussões sobre ensino de espanhol e temas afins.

Eis que em 2020, em meio à maior crise do ensino superior brasileiro, que passa por constantes ataques e iniciativas de desmonte, surge o terceiro volume de ***Espanhol na***

Universidade. Seus quixotescos idealizadores cresceram em número e em função. Desta vez, Tatiana Lourenço de Carvalho e José Veranildo Lopes Costa Júnior assinam a organização do referido livro, composto por nove artigos escritos em autoria coletiva entre professores de Espanhol desta casa e estudantes de graduação. De novidade, há as temáticas abordadas, que dão conta de estudos sobre fonética e fonologia, ensino de espanhol e tecnologias digitais interativas, ensino e cultura, literatura hispânica, identidades e ensino de literatura latino-americana, sempre com o mesmo e franco objetivo: dar luz à produção das discentes e futuras professoras de *Espanhol*. Isso mesmo: das futuras professoras de Espanhol, a saber: Juliana Oliveira, Patrícia Cardoso, Lyandra Carvalho, Lúcia Costa, Camila Lima, Josiele Lopes, Herbênia Silva, Roziane Oliveira e Vitória Souza, discentes que se tornarão educadoras “permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, como anuncia a epígrafe da presente edição.

Em tempos como os atuais, em que barreiras nos são impostas mundo afora, professores e alunos da UERN escrevem e estabelecem pontes, desestabilizam fronteiras, tensionam estruturas e se fazem vivos na/pela pesquisa. Vida longa, força e resistência a todos eles é o mínimo que desejo...

A vida me levou a outras paragens. E nesse movimento de migrações, de andanças quixotescas, continuo fortemente conectado ao Rio Grande do Norte, a quem agradeço por ter me ensinado que *cambiar el mundo no es locura ni utopía, sino justicia*.

Sou grato por tudo isso!

Fortaleza – Ceará, 05 de maio de 2020.

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

APRESENTAÇÃO

Os organizadores

É com grande alegria que chegamos ao terceiro volume da obra ***Espanhol na Universidade: pesquisas em Língua e Literatura***, cuja publicação é resultado do trabalho em colaboração desenvolvido entre professores e alunas (matriculadas e egressas) do Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

Neste sentido, todas as edições do livro ***Espanhol na Universidade*** se justificam pela necessidade de incentivar o protagonismo dos alunos da graduação (ou recém-graduados) na publicação de textos de caráter acadêmico, inscritos nas áreas de Estudos linguístico-discursivos, Linguística Aplicada e Estudos de culturas e literaturas.

Cabe ressaltar que diversos pesquisadores, tais como Paulo Freire, sustentam a ideia de que o agir docente é perpassado por um movimento entre a prática e a reflexão sobre a prática da sala de aula. Tendo em vista esta argumentação, enquanto docentes formadores de professores, buscamos, em nosso cotidiano, promover uma aproximação do aluno com a escrita acadêmica e com a reflexão sobre conteúdos da área, com vistas a contribuir na formação de professores de espanhol críticos e reflexivos, sobretudo, para a educação básica, mas também incentivando-os a seguir a vida acadêmica na pós-graduação.

Assim, os textos aqui reunidos assumem um compromisso duplo: i) inserir as graduandas e recém-graduadas na pesquisa, na divulgação científica e no diálogo entre nossos pares através da publicação acadêmica e ii) fortalecer a ideia de que todo professor (mesmo em formação) é, antes de tudo, um pesquisador. No entanto, este livro não assume apenas (e se fosse somente isso já seria muito) o duplo compromisso citado anteriormente.

Esta publicação também é uma resposta a setores conservadores da sociedade que tentam, todos os dias, a partir de políticos ligados ao desgoverno Bolsonaro, desqualificar o trabalho desenvolvido nas universidades públicas brasileiras. E caberia dizer o quanto é difícil e desgastante fazer ciência em um país que tem como presidente alguém que vem paulatinamente diminuindo os investimentos na educação e desmerecendo os trabalhos de pesquisadores. Mas como diria o poeta, “todos esses que aí estão, atravancando meu caminho, Eles passarão... Eu passarinho!”.

Agora, focalizaremos nos resultados que originou a escrita dos capítulos da obra em questão, neste contexto tão adverso para a universidade pública brasileira.

O livro *Espanhol na Universidade* reúne pesquisas de estudantes que residem na região conhecida como Alto Oeste Potiguar, no entorno da cidade de Pau dos Ferros (RN), equidistante há mais de 400 km da capital Natal. Esse dado é simbólico e fundamental para localizar o lugar de fala dos sujeitos que assinam os textos dispostos neste livro. Trata-se, portanto, de alunas que ousaram mudar os seus destinos através da educação pública, de qualidade e para todos.

Contribuir com a mudança no destino de jovens, todas mulheres, em um país marcado por desigualdades, implica reconhecer o caráter transformador do trabalho que desenvolvemos, em uma cidade localizada no árido sertão nordestino, com poucos recursos estruturais, com pouco apoio dos órgãos de pesquisa (hoje em dia, quase nada se consideramos as políticas implantadas pelo atual governo federal), apenas com o desejo de transformar vidas. Há, aqui, autoras que vêm da zona rural e que, enquanto a sociedade patriarcal lhes diz todos os dias que o seu único destino é tornar-se mãe e cuidar dos afazeres domésticos, nós tentamos mostrar que elas podem ser o que quiserem, inclusive pesquisadoras.

Dito isto, os capítulos escritos por estas nossas alunas pesquisadoras em parceria com docentes do curso de Letras em questão, apresentam os seguintes títulos: “Interfonologia entoacional: uma análise das interrogativas totais do espanhol como língua estrangeira”, de Juliana Silva Oliveira e “Aspectos fonéticos e fonológicos: uma análise do manual didático *Nuevo español en marcha A1+A2*”, de Patrícia de Queiroz Cardoso, ambos, em coautoria com o Prof. Me. José Rodrigues de Mesquita Neto. Os trabalhos abordam a Fonética e a Fonologia sendo o primeiro centrado em um estudo linguístico-discursivo e o segundo na área de linguística aplicada.

Em seguida, se traz para discussão mais estudos aplicados através dos artigos “Análises de atividades dos aplicativos móveis *Duolingo* e *Babbel* para o ensino de ELE”, de Lyandra Bessa de Carvalho e “Análise de apresentações de *slides* da *III Semana Hispânica* da UERN/*Campus* de Pau dos Ferros: especificidades do gênero textual”, de Lúcia Karolayne Valeria da Costa, ambos, em coautoria com a Profa. Dra. Tatiana Lourenço de Carvalho. Temos, ainda, o capítulo “Métodos subjacentes a objetos virtuais de aprendizagem (OVA) para o ensino de língua espanhola”, de Francisca Camila da Silva Lima, em parceria com o Prof. Me. Francisco Lindenilson Lopes. O capítulo dedicado ao estudo sobre o “Uso da série *La casa de papel* como recurso didático para desenvolver a compreensão auditiva nas aulas de E/LE”, é de Josiele de Queiroz Lopes em coautoria com a Profa. Ma. Marta Jussara Frutuoso da Silva.

Já os três últimos capítulos compõem pesquisas na área de estudos de aspectos culturais e literatura. São eles o trabalho de Maria Herbênia Dias da Silva com a Profa. Dra. Tatiana Lourenço de Carvalho, que trata da pesquisa “Aspectos feministas na construção da

representação feminina em escritos de Frida Kahlo usados em publicações no *Instagram*”. Em seguida, temos “‘Y a mucha honra María la del barrio soy’: um estudo sobre identidade e resiliência da mulher mexicana”, de Maria Roziane Mata de Oliveira junto com a Profa. Ma. Marta Jussara Frutuoso da Silva e, por fim, a obra é encerrada com o capítulo “O ensino de literaturas latino-americanas enquanto um direito humano”, de Maria Vitória de Souza em coautoria com o Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Júnior.

Podemos perceber, portanto, no livro *Espanhol na Universidade*, uma diversidade de temas nos capítulos publicados, o que sintetiza, também, os interesses de pesquisas dos nossos alunos em distintos campos do saber.

Finalmente, desejamos uma ótima leitura do livro *Espanhol na Universidade: pesquisas em Língua e Literatura* e, se não for pedir muito, pedimos um compromisso (de todos os leitores desta obra) com a defesa da universidade pública, de qualidade e para todos, com o espírito de conservação em torno das democracias linguísticas e do ensino da língua espanhola e suas literaturas como mais uma das possibilidades de democratização do acesso ao conhecimento crítico e reflexivo.

Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte, 06 de abril de 2020.

Profa. Dra. Tatiana Lourenço de Carvalho

Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Júnior

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CAPÍTULOS DO LIVRO

INTERFONOLOGIA ENTOACIONAL: UMA ANÁLISE DAS INTERROGATIVAS TOTAIS DO ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juliana Silva Oliveira
José Rodrigues de Mesquita Neto

Considerações iniciais

A presente investigação trata da interfonologia entoacional, mais especificamente com o propósito de analisar as interrogativas totais do espanhol como língua estrangeira (doravante ELE). Dessa forma, focamos nos aspectos suprasegmentais, neste caso a entoação, que é um dos elementos que constitui a prosódia da fala. A entoação é estabelecida pela “combinação de características tonais em unidades estruturais maiores associadas ao parâmetro acústico da frequência fundamental e suas variações distintivas no processo da fala” (BOTINIS *et al.*, 2001, p. 264).

Esta pesquisa torna-se relevante visto que nos deteremos em uma das quatro habilidades da língua, a oralidade, já que a fala é a ferramenta principal, dependendo do contexto de ensino, do aluno futuro professor de ELE. Além disso, Mesquita (2018) afirma que, quanto mais se aprende sobre a gramática fonológica da Língua Estrangeira (doravante LE), mais desenvolvemos a competência de utilizar tal gramática.

Desse modo, temos como objetivo geral analisar como o Português Brasileiro (doravante PB) influencia na interfonologia entoacional do ELE. Trazemos, ainda, como objetivos específicos: a) descrever o sistema entoacional do PB e do ELE; b) verificar a curva melódica do tonema na produção de frase interrogativa total; e c) analisar a emergência da curva melódica do tonema do ELE.

Assim, tentamos responder a seguinte questão problema: de que modo o PB influencia na interfonologia entoacional do ELE de graduandos em Letras Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)? Temos como hipótese básica o fato que os graduandos sofrem influências da língua materna devido à *interlíngua*¹, uma vez que ambas as línguas têm traços fonológicos bastante semelhantes. Nesse sentido, acreditamos que encontraremos diferentes aspectos tonais realizados pelos informantes, de modo a se distanciar da forma canônica da LE. Hipoteticamente, acreditamos

¹ Entende-se por *interlíngua* o sistema linguístico de transição do estudante da língua materna para uma segunda língua ou língua estrangeira em cada um dos estados sucessivos de aquisição pelos que ele passa em seu processo de aprendizagem.

que isso ocorra, pois o aluno utiliza a sua Língua Materna (doravante LM) como suporte para a realização da entoação na LE.

Justificamos a escolha de analisar a interfonologia nas interrogativas totais, visto que os elementos suprasegmentais são fundamentais para o desenvolvimento da língua estrangeira, pois quanto mais próximo o futuro professor de ELE chegar da língua alvo, mais bem aceito ele será socialmente como docente.

Em se tratando especificamente da entoação e dos estudos interlinguísticos, não são tantos os estudos sobre a influência da LM no processo de aprendizagem da LE. Diante dessa observação, verificamos que são menos, ainda, as pesquisas voltadas para a fonologia entoacional de estudantes brasileiros de ELE. Observando essa lacuna, a nossa proposta de análise está dentro de uma perspectiva interfonológica das interrogativas totais sobre o PB e o ELE, fazendo-se pertinente nesse contexto social.

Partindo para a parte estrutural do trabalho, esse capítulo é composto por três seções principais, além das considerações iniciais e finais. Na primeira, de cunho teórico, conceituamos o termo entoação e apresentamos as definições de realizações no espanhol (SOSA, 1999 e SILVA, 2016). Na segunda, de cunho metodológico, apresentamos a caracterização da pesquisa, o *corpus*, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para análise. Finalizamos com a análise, na qual descrevemos as entoações emergentes nos experimentos, discutindo nossos achados.

Entoação

Para começar, salientamos que a definição de entoação é de difícil conceitualização em razão dos escassos trabalhos publicados (SILVA, 2016). No entanto, percorrendo a linha de pensamento de Botinis *et. al.* (2001), a definimos como sendo a combinação de traços tonais que estão dentro de unidades estruturais maiores, estando associadas ao parâmetro acústico da frequência fundamental (doravante F0), com suas variações dentro do processo de fala. Para este estudo, é de suma importância entendermos alguns conceitos, tais como: o de F0, o de prosódia, além da entoação.

A F0 é medida em *Hertz*, sendo definida pela quantidade de vezes por segundo em que as pregas vocais completam um ciclo de vibração. Este ciclo é controlado pelos músculos e as laringes que indicam a tensão nas pregas vocais, bem como as forças aerodinâmicas do sistema respiratório sublaríngeo (BOTINIS *et. al.*, 2001). O sentido dado pelos falantes da produção de F0 pelo sistema fonador é nomeado de *pitch*, isto é, a interpretação obtida pelo cérebro do

fenômeno físico. Ocorrências estas que são determinadas no parâmetro de intensidade e duração percebida pelo falante.

Compreendemos a prosódia como parte dos aspectos suprasegmentais da fala, com características transitórias, ou seja, de duração e dinâmicas que se refere à intensidade e à F0. O termo suprasegmental está intrinsicamente relacionado com as propriedades da fala que estão aplicadas diretamente aos segmentos, visto que estes ocorrem de forma paralela aos sons da fala.

Diante dos aspectos supracitados, podemos então fazer algumas considerações a respeito das diferenças entre prosódia e entoação. Barbosa (2012) faz apontamentos tanto da prosódia quanto da entoação, chamando atenção para a ambiguidade que existe entre esses termos. Para fundamentar, na citação a seguir, Hirst e Di Cristo (1998, p. 144 *apud* BARBOSA, 2012, p. 19) tomam os seguintes conceitos:

[...] a prosódia, como o termo mais geral, compreendendo tanto o domínio propriamente lexical, ao qual apontam os estudos de tom em línguas tonais, do acento lexical, quanto o domínio não-lexical ou pós-lexical, ao qual referem a variação no enunciado da frequência fundamental, da duração e a marcação de fronteiras prosódicas.

Logo, a prosódia é responsável por demarcar os elementos suprasegmentais de uma língua tonal, ocupando-se da correta emissão de palavras quanto à posição da sílaba tônica, estando de acordo com a norma padrão de uma língua e diretamente ligada à oralidade.

No que se refere à entoação, Barbosa (2012) destaca que é um estudo dos elementos abstratos que correlacionam o domínio não-lexical, sem ter relação com o tipo físico ou perceptivo que vincula tal evento linguístico. Nesse sentido, pode-se entender que a entoação não está ligada apenas com a percepção do *pitch* (altura) em um determinado momento de fala, mas também podem englobar outros elementos que fazem parte dos suprasegmentais, como a duração, o ritmo, as relações físicas e perceptivas durante o ato de fala.

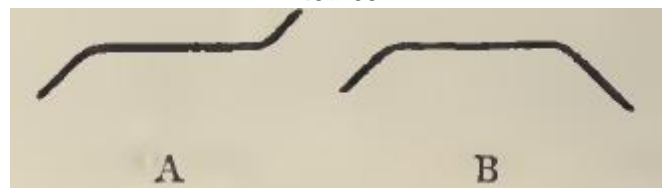
Assim, de acordo com Mateus (2004), podemos dizer que a prosódia detém os elementos da fala, desde os movimentos dos músculos articulatórios, a F0 e intensidade em distintas vibrações sonoras. Já a entoação faz referência à variação da altura melódica na fala, que faz ligação com uma palavra ou oração, e não se volta para uma pronúncia simples de fonemas ou sílabas. Portanto, a entoação faz parte da prosódia, um elemento da linguística. A seguir, discutiremos sobre o sistema entoacional do espanhol.

Sistema entoacional do espanhol

Neste tópico, iremos fazer algumas discussões que se referem à entoação do espanhol como LM. São vários os trabalhos que focam na entoação de declarativas e interrogativas totais e parciais do espanhol, tendo em foco o da região peninsular de Madri. Navarro Tomás (1918) foi o primeiro a fazer descrições destes fatores entoacionais, porém, suprimindo algumas lacunas dos seus estudos, surgiram novas discussões a respeito dos contornos tonais, feitas por Quilis (1993), e posteriormente debatidas por Sosa (1999).

As análises de Navarro Tomás (1918) surgem da descrição da entoação em partes menores do enunciado. O autor nos revela que o grupo fônico é a menor unidade entoacional, que tem papel fundamental no tocante à determinação de uma estrutura melódica ou musical do enunciado em espanhol. Destaca, ainda, que existem duas formas básicas de entoação no grupo fônico do espanhol peninsular, sendo estas esquematizadas em dois tipos de contorno (A e B), conforme apresentado na figura 1:

Figura 1 - Representação esquemática de dois tipos de F0 que ocorrem no domínio do grupo fônico.



Fonte: Navarro Tomás (1918 *apud* SILVA, 2016. p. 42).

Esses contornos são mais perceptíveis nas declarativas em que se explica ou se narra algo. Nesse sentido, o contorno no final das declarativas apresenta um tom de final descendente (representado na forma B), já que o início do movimento de descida ocorre na sílaba tônica, seguindo até as pós-tônicas em palavras finais. Vale ressaltar que a queda da F0 no final dos enunciados das declarativas sempre será mais inclinada quando for mais enfática a afirmação.

É importante destacar que, em enunciados declarativos, a parte mais importante tende sempre a fazer uma elevação maior no tom da sílaba tônica, diferenciando-se das demais palavras dentro do mesmo grupo frásico. Frisamos que, por mais que exista um maior alongamento do enunciado, com o tom sendo mais enfático na expressão, as declarativas podem sinalizar mais de um grupo fônico.

Partindo para as interrogativas totais, Silva (2016) declara que as mesmas têm sempre um movimento inicial ascendente, no que tange as sílabas átonas do início do enunciado, uma vez que nas declarativas é apresentado um tom mais uniforme e conseqüentemente mais grave. Podemos assim afirmar que, o movimento ascendente inicial nas interrogativas totais é realizado

em tom mais alto do que nas declarativas, estando ambas em uma mesma posição inicial que sempre na posição final do enunciado o movimento é ascendente. Como se pode observar na figura 1, o contorno das interrogativas finais pertencem ao grupo A. Logo, nas frases interrogativas totais, o movimento de F0 é ascendente ao encontro com a primeira sílaba tônica da frase, a partir disso já inicia a baixar de forma gradual até a penúltima sílaba e volta a subir na última sílaba da frase.

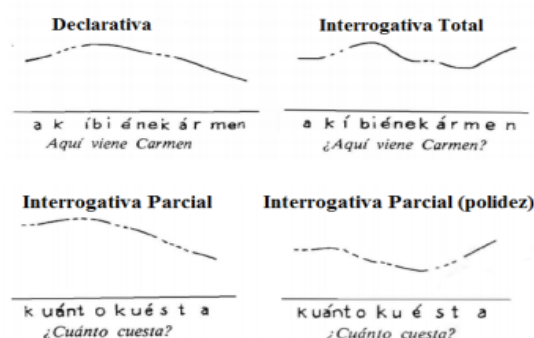
Silva (2016, p. 44), em consonância com as ideias de Navarro Tomás (1918), compreende que:

[...] o grupo fônico é a porção do discurso compreendida entre duas pausas e o grupo de entoação é a porção do discurso que pode também estar compreendida entre duas pausas, entre uma pausa e uma inflexão da F0, entre uma inflexão da F0 e uma pausa, ou entre duas inflexões de F0.

Entendemos, portanto, que esse grupo que pertence à entoação é compreendido como um elemento sintático que pode ser mais ou menos longo, ou até mesmo mais complexo contemplando um sintagma ou uma oração. Ademais, Quilis (1993) apontou em um dos seus estudos que os grupos acentuais dispõem uma média de 9,5 sílabas. Ainda de acordo com Silva (2016), o grupo de entoação pode ou não ter relação com o grupo fônico.

No estudo feito por Quilis (1993) podemos verificar os contornos tonais da declarativa, interrogativa total, interrogativa parcial e interrogativa parcial (polidez) como mostra a figura 2, a seguir:

Figura 2 - Na parte superior, contorno de F0 de declarativa e interrogativa total e na parte inferior, interrogativa parcial neutra e com matiz de polidez.



Fonte: Quilis (1993).

Como já mencionado, focaremos apenas na curva melódica das interrogativas totais, assim, podemos observar, na figura 2, que, nesse tipo frásico, a curva melódica sempre termina

com uma inflexão final, sendo ela do tipo ascendente - isso se tratando do espanhol peninsular (Madrid, Sevilha). Porém, podemos encontrar contornos semelhantes como foi o caso de Sosa (1999) ao analisar diversos contornos em espanhol, inclusive o latino-americano (Venezuela, Argentina, Peru, Bolívia). Segundo o autor, esse estudo foi feito com base no modelo métrico autisssegmental com amostras digitalizadas, em que em uma grande maioria correspondia à fala espontânea advindas de conversas gravadas, bem como a utilização de enunciados coletados a partir de questionários com finalidade específica.

Desse modo, as interrogativas totais podem apresentar uma mesma habilidade nas mais diversas variedades do espanhol, pois sempre termina com uma inflexão ascendente. O trabalho de Sosa (1999) é bastante inovador no que diz respeito às análises dos contornos entoacionais de distintas variedades do espanhol, visto que o autor não foca apenas em uma variedade. Portanto, é proposto a etiqueta L*+H que caracteriza o *pitch accent* no final das interrogativas totais.

Metodologia

Nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar como o PB influencia na interfonologia entoacional do ELE de estudantes brasileiros. Nesse sentido, descrevemos, no presente capítulo, os procedimentos e as técnicas que foram utilizadas para realização dessa investigação, para que assim, possamos chegar aos resultados.

Caracterização da pesquisa

Nossa pesquisa pode ser caracterizada como quali-quantitativa, pois buscamos analisar e descrever como ocorre a influência do PB na interfonologia entoacional de futuros professores de ELE.

Optamos por um estudo quantitativo, pois “a pesquisa quantitativa é uma modalidade de pesquisa que atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificadas em números [...]” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Neste sentido, tais experimentos serão analisados de forma estatística objetivando definir as generalizações já prognosticadas a partir das teorias utilizadas e se as mesmas sustentam ou não nossa hipótese inicial. Além disso, se caracteriza como qualitativa no que se refere à descrição do fenômeno aqui investigado, a entoação. Dados qualitativos serão apresentados principalmente na discussão de emergências da curva melódica do ELE em padrões inesperados.

Justificamos, ainda, a realização de uma pesquisa quase experimental, pois esta “tem sido bastante utilizada em estudos fonético-fonológicos” (BARBOZA, 2013, p. 70), sobretudo no que tange à fonologia laboratorial.

Sujeitos da pesquisa

Delimitamos nossos informantes enquanto discentes futuros professores de ELE da UERN/CAPF, a escolha da cidade se deu, primeiramente, pela facilidade para a aplicação dos experimentos, pois somos alunos da instituição, contribuindo diretamente para o desenvolvimento deste trabalho. Outro fator importante foi não ter encontrado estudos sobre a temática deste estudo na região, tampouco no estado do Rio Grande do Norte, o que torna mais relevante a nossa contribuição, tanto no que se refere à entoação da LM quanto do ELE dos informantes.

Tivemos como informantes três alunos de ELE. O número é bastante reduzido devido ao grande número de desistência no período em questão. Além disso, nem todos os matriculados quiseram participar da pesquisa. Os critérios utilizados para a seleção dos informantes foram: a) ser estudantes regulares do 5º período de letras com habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas; b) ser falantes do PB como LM; c) não apresentar problemas de audição e/ou fala; d) não ter períodos de residência fora do Brasil (em países em que LM seja o espanhol); e, por último, e) fazer uso da habilidade oral do ELE maior parte do tempo no contexto acadêmico.

Os informantes foram identificados durante a pesquisa mediante alguns critérios. Para o código de identificação dos sujeitos temos duas posições. Na primeira, começamos apresentando o informante, para tal indicação utilizamos o termo Info. Na segunda posição, utilizamos um código numérico de 1 a 3 para conseguirmos identificá-los individualmente. Por fim, para identificar os experimentos, utilizaremos PB para o do português brasileiro e ELE1 e ELE2 para os experimentos da língua estrangeira. Logo, a visualização de um *token* codificado como Info1PB identifica uma gravação pertencente ao experimento do português, do informante 1. Já o *token* Info1ELE2 se refere ao experimento do informante 1, sendo este para experimento 1 da língua espanhola.

Categorização dos dados

Como se trata de um trabalho quase experimental é necessário apresentarmos as variáveis que levamos em consideração na aplicação dos experimentos. Assim, iniciamos apontando a variável dependente: a realização da entoação no PB e no ELE em frases interrogativas totais. Optamos por uma variável binária pois, desse modo, verificaremos se os informantes realizam ou não a curva (ascendente) em seus contextos específicos da LE.

Apresentamos, ainda, as variáveis independentes: a) tipo frásico ascendente: as mesmas têm sempre um movimento final ascendente no que tange às sílabas átonas do final do enunciado; b) indivíduo: o processo de construção fonológico é único, portanto, levamos em consideração a realização de cada informante individualmente; e c) experimento: no tocante ao ELE aplicamos dois experimentos e comparamos as emergências dentro da fala controlada e espontânea.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a seguir, apresentamos os instrumentos e procedimentos de análises.

Instrumentos e procedimentos de análises

Na presente seção, descrevemos os instrumentos e procedimentos que utilizamos para a coleta de dados. Dada a complexidade e especificidade de análise das variáveis apresentadas anteriormente, fica clara a necessidade da elaboração de experimentos para a obtenção do *corpus* de análise. Nesse sentido, as pesquisas linguísticas que envolvem a aquisição e a aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira) devem partir de situações mais reais e espontâneas possíveis, assim como aponta Barboza (2013).

Como o trabalho está baseado na interfonologia entoacional, os informantes foram submetidos aos experimentos do ELE, sendo o primeiro à leitura de frases do espanhol. Já o segundo experimento está associado a algo mais espontâneo da língua, assim, optamos por uma atividade de adivinhação. Desta forma, pudemos verificar o efeito da experiência interfonológica e comunicativa da língua na influência da construção da fonologia entoacional do ELE.

Experimento do PB

Para analisar se a construção da fonologia entoacional do espanhol dos informantes advém da influência da LM em tal sistema, utilizamos, inicialmente, o experimento do português que têm como finalidade verificar quais curvas melódicas emergem na LM dos informantes nas frases interrogativas totais. Assim, podemos comparar as duas línguas e perceber se há ou não essa interferência. Logo, para mapear a entoação existente na língua materna dos informantes, selecionamos apenas um experimento: leitura de frases interrogativas totais.

As frases foram expostas de forma impressa, em folha ofício. Cada informante realizou a leitura uma única vez. O procedimento se deu por meio de gravação, realizada no próprio ambiente acadêmico, em uma sala com isolamento acústico. Damos a oportunidade de autocorreção sempre que possível. Quando algum equívoco na leitura não fosse percebido pelo aluno participante do estudo, solicitamos de forma explícita a releitura da frase.

Para este experimento selecionamos seis frases, computando um total de dezoito *tokens*, com três informantes.

No quadro 1, apresentamos as frases do experimento do PB.

Quadro 1 – Frases do português brasileiro

Tipo frasal	Frases
Interrogativa total	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos sair? • Será que ela gosta de música sertaneja? • O senhor vende pastel? • A viagem foi longa? • Tens interesse em comprar? • Gosta de ouvir música?

Fonte: Elaboração Nossa.

Experimentos do ELE

A metodologia de aplicação dos experimentos relativos à coleta de dados do ELE foi semelhante à apresentada na seção anterior, apenas com alguns ajustes mencionados nesta seção. As principais diferenças entre o PB e o ELE envolvem o número de experimentos, dois no caso do ELE. A ordem dos testes foi a seguinte: primeiro experimento teve por característica principal a leitura de frases do espanhol. Por fim, o segundo estava associado ao uso mais lúdico da língua. De forma mais específica, os experimentos estão associados à capacidade do alunado na realização da entoação de frases interrogativas totais na LE, verificando tal habilidade.

No primeiro teste, o informante, individualmente, leu seis frases, uma de cada vez. Para a coleta do *corpus* do primeiro experimento do ELE, realizamos a gravação das frases interrogativas totais. Para a aplicação do mesmo, apresentamos as seis frases de forma escrita, em folha ofício. Cada informante leu de forma individual e no seu ritmo. O primeiro experimento serviu para verificar que realizações emergiram na fala dos discentes em um contexto controlado.

No quadro 2, apresentamos as frases do primeiro experimento do ELE.

Quadro 2 - Frases do Experimento I do espanhol como língua estrangeira

Interrogativa total	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Vas a acompañarme a la cena? • ¿Hoy no irás a la piscina? • ¿Mañana comienzan las vacaciones? • ¿La novia ha entrado sonriendo? • ¿Ya has terminado la tarea? • ¿Acepta una taza de café?
---------------------	---

Fonte: Elaboração Nossa.

Como no experimento do PB, para este, selecionamos seis frases, assim, tivemos dezoito frases pronunciadas no total de três informantes. Logo, serão analisados dezoito *tokens*.

Já no segundo experimento, os informantes fizeram o teste em um contexto mais real de fala, pois se deu por meio de uma atividade lúdica em que o aluno teve que adivinhar quem era o “famoso”. De forma mais detalhada, o estudante estava com um papel fixado na testa e tinha que realizar perguntas para que os companheiros de sala pudessem responder com sim ou não. As frases foram criadas no momento da atividade, logo, não houve frases prontas para este experimento. Gomes (2013) afirma que, na fala espontânea, a influência da LM tende a aparecer mais facilmente devido ao relaxamento proporcionado ao aluno. Por esse motivo, optamos pela realização deste tipo de experimento no ELE. Para tanto, foi levado em consideração apenas as perguntas dos informantes. Coletamos seis realizações de cada um deles, totalizando dezoito realizações do experimento II do ELE. Desse modo, finalizamos os dois experimentos na língua estrangeira em questão com um total de trinta e seis *tokens*.

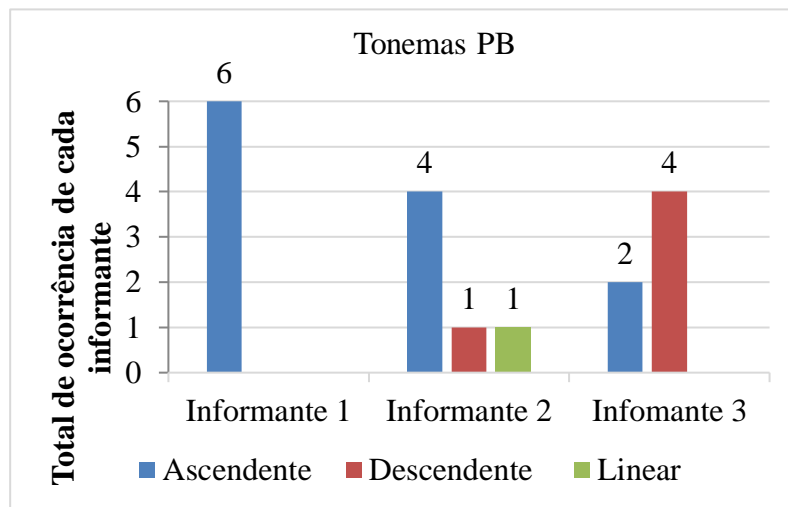
Os meios físicos para a obtenção das gravações foram constituídos de um aparelho celular modelo *Smartphone* que contém um gravador com qualidade padrão. Entendemos que o ambiente ideal para as gravações é uma sala com isolamento acústico, por isso, as gravações foram realizadas na sala da Orquestra Sinfônica Pauferrense dentro do CAPF. Portanto, controlamos ruídos internos e externos de maneira razoavelmente eficiente. O estudo foi desenvolvido com a ajuda do programa computacional, de análise das gravações *Praat* versão 5.1.43 (BOERSMA; WEENINK, 2012). O programa foi utilizado para extrair dos diversos arquivos de áudio, as frases analisadas nas duas línguas, bem como serviu para a observação espectral e oscilográfica da entoação do PB e ELE.

Análise e discussão dos dados

O estudo tem um total de 54 *tokens*, sendo 18 referentes ao experimento do PB e 36 do ELE. Para apresentar a análise dos dados dividimos em duas seções. No caso do PB, mapeamos a ocorrência do padrão fonológico envolvendo a entoação nas interrogativas totais e discutimos as realizações encontradas. Já com relação aos experimentos ELE1 e ELE2, observamos e descrevemos as características encontradas nas curvas melódicas da interfonologia PB e ELE.

Emergência das curvas melódicas do PB

Na presente seção, apontamos a emergência dos tonemas de estudantes potiguaros dentro de interrogativas totais. Iniciamos apresentando o gráfico 1, no qual mostramos estatisticamente as ocorrências dos tonemas no tipo frasal supracitado.

Gráfico 1 - Ocorrências dos tonemas no PB


Fonte: Elaboração nossa.

As barras indicam a quantidade de ocorrências de realizações dos tonemas. Dividimos as possíveis realizações em três: ascendente, descendente e linear. As barras azuis indicam o número de realizações ascendentes, as laranjas indicam o número de realizações descendentes e as cinzas o número de realizações lineares. A quantidade de realização é indicada pelo número acima de cada barra vertical; houve nesse experimento dezoito ocorrências, sendo seis de cada informante, estando indicado na linha vertical do lado esquerdo. A altura de cada barra corresponde ao percentual de ocorrências indicado no eixo vertical.

Desse modo, a partir da observação do gráfico 1, podemos perceber que os dados apontam um resultado expressivo na emergência da curva melódica das interrogativas totais do PB, já que o número de ocorrência ascendentes é significativamente próximo do esperado. Das realizações, 66,6% dos casos foram ascendentes, 27,7%, descendentes e apenas 5,5% linear. Os INFO2 e INFO3 realizaram a palavra <longa> com um tonema descendente H*+L em que o esperado seria L*+H equivalente ao contorno ascendente. Além disso, o INFO3 realizou quatro enunciados descendentes incluindo o anteriormente citado.

Para os casos de linearidade, Silva (2016) diz que a altura do enunciado será maior quando há um maior interesse na pergunta. Como o contexto aqui aplicado foi um experimento controlado, o informante não teve esse fator influenciador para a produção do enunciado.

Com relação ao INFO3, existe uma competição entre as duas curvas melódicas (ascendente e descendente). Vale dizer que, o padrão descendente existe na língua materna dos informantes tanto em interrogativas parciais quanto em declarativas. Neste sentido, Silva (2016, p. 43) afirma que “o contorno final das declarativas apresenta um tom final descendente em que

o início de movimento de descida acontece na sílaba tônica e segue ao longo das pós-tônicas da palavra final”. Já nas interrogativas parciais, “o contorno final descendente, que é mais neutro, ocorre quando o foco da pergunta está centrado no próprio pronome interrogativo que está no início do enunciado” (SILVA, 2016, p. 43).

Em se tratando do contexto esperado, no caso ascendente, foram analisados os seguintes tonemas: <sair>, <sertanejo>, <pastel>, <longa>, <comprar> e <música>. Nos enunciados interrogativos totais, os tonemas ascendentes têm como características a produção da inflexão final mesmo que a sílaba tônica seja no início do tonema ou na parte final. Desse modo, acusticamente, podemos observar a realização da curva melódica ascendente realizada por todos os informantes. Enfatizamos que nossa pesquisa não tem como foco principal analisar o PB de modo específico, tentamos apenas encontrar quais curvas melódicas emergem na língua materna dos informantes para o tipo frasal aqui analisado. Desta forma, poderemos verificar a interferência da LM na construção da interfonologia entoacional das interrogativas totais do ELE.

Sintetizando, apontamos as realizações mais significativas dos nossos informantes em se tratando do experimento do PB:

- i) Tonema em posição inicial <LONgo> <MÚsica> encontramos a curva melódica L^*+H (ascendente) e H^*+L (descendente) ambas com a mesma quantidade de realizações em que foram três ascendentes e três descendentes.
- ii) Tonema em posição medial <sertaNEjo> a realização predominante foi L^*+H (ascendente) com duas realizações e apenas uma H^*+L (descendente.).
- iii) Tonema em posição final <saIR>, <pasTEL> e <comPRAR> predominantemente $L+H^*$ (ascendente) com sete realizações, uma $H+L^*$ (descendente) e uma $L+L^*$ linear.

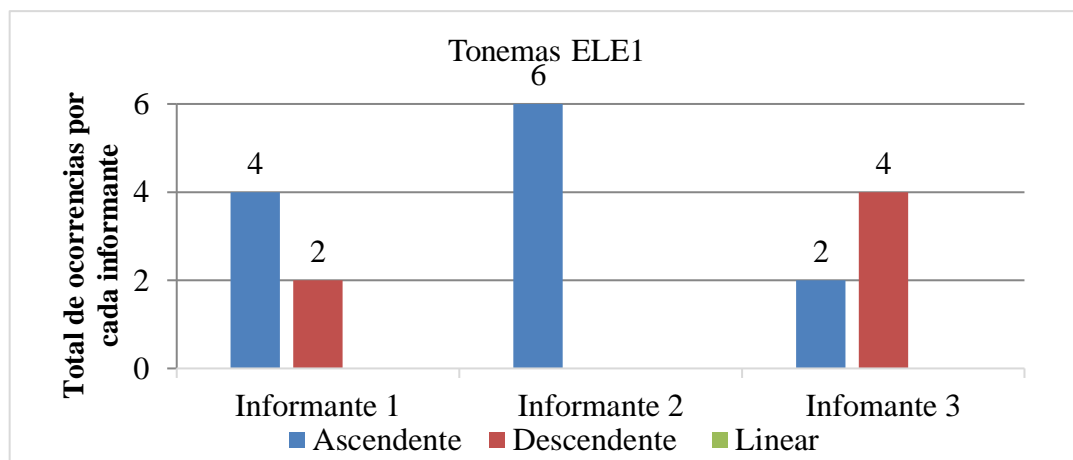
Na próxima seção, discutimos os dados envolvendo a realização da interfonologia entoacional de ELE por esses alunos, futuros professores brasileiros de espanhol.

Emergência das curvas melódicas do ELE

Nessa seção, mostraremos as realizações da curva melódica dos tonemas nas interrogativas totais. Apresentamos as emergências, a partir dos gráficos, para que possamos ter uma melhor exibição dos dados. O gráfico 2 aponta as realizações dos dados totais dos tonemas no contexto analisado no experimento ELE1. É importante destacar que esse experimento é controlado, visto que se deu a leitura de frases prontas entregues no momento da coleta dos dados.

Inicialmente, explicamos o gráfico 2. A quantidade de realização é indicada pelo número acima de cada barra vertical, houve um total de dezoito ocorrências, seis de cada informante. A altura de cada barra corresponde ao percentual de ocorrências indicado no eixo vertical. As barras mostram a quantidade de ocorrências de realizações dos tonemas. Dividimos as possíveis realizações em três: ascendente, descendente e linear. As barras azuis destacam o número de realizações ascendentes, as laranjas indicam o número de realizações descendentes e as cinzas o número de realizações lineares.

Gráfico 2: Ocorrências dos tonemas no ELE1



Fonte: Elaboração nossa.

A princípio, no experimento ELE1, esperávamos dezoito ocorrências para o tonema ascendente. Porém, observamos que os resultados apontam uma diferença não significativa para a realização dos tonemas, pois emergiram doze ocorrências com o tonema ascendente e apenas seis emergiram como tonemas descendentes. Vale ressaltar que não houve nenhuma realização linear. Logo, tivemos os seguintes percentuais: 66,6% ascendentes e 44,4% descendentes.

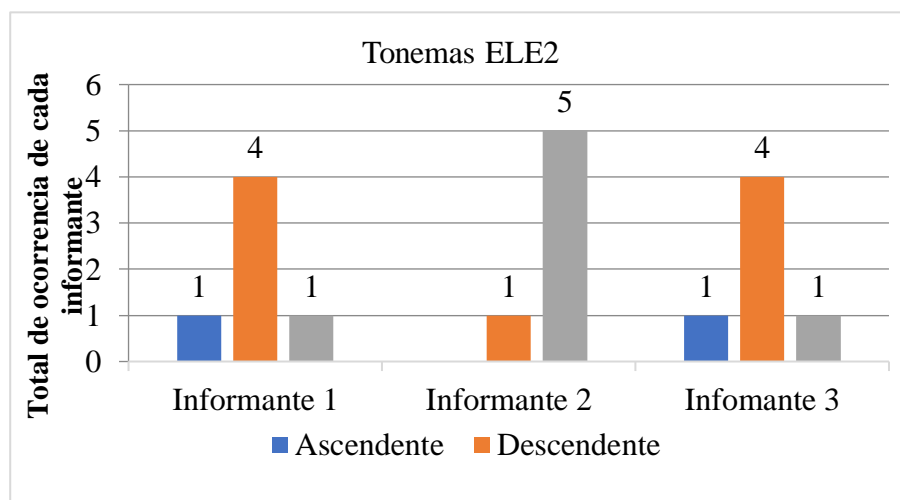
No entanto, levamos em consideração que, nas realizações ascendentes, tivemos as seguintes ocorrências: duas com tonema inicial, sete medial e três final. Assim, foi possível perceber que a posição do tonema medial apresenta o lugar de maior variação no ELE. Os achados poderão desencadear pesquisas futuras, mostrando que a curva melódica predominante é ascendente e que emerge de forma mais recorrente na interfonologia entoacional dos informantes no tipo frásico analisado. Observamos, ademais, assim como aponta Silva (2016), que neste tipo frásico apresentam-se as mesmas tendências em diversas variedades do espanhol, pois terminam, predominantemente, com uma inflexão ascendente.

Os dados demonstram, ainda, que, dentro da interfonologia PB-ELE, o tonema ascendente tem maior emergência. No entanto, em contexto distinto do tonema, como vimos no

PB, o maior número de realização se deu quando a inflexão final tinha sílaba tônica final. Já no ELE ocorreu quando a mesma é medial.

O gráfico 3, na sequência, serviu de apoio para as observações do experimento ELE2, bem como para comparar ambos experimentos. É importante destacar que, os dados coletados se deram de maneira menos controlada, já que nesse tipo de experimento o informante realiza os enunciados de forma mais espontânea. Pudemos verificar, portanto, se existe interferência da LM dos informantes na construção da interfonologia entoacional do ELE. Salientamos que esse gráfico contém as mesmas características descritivas no anterior.

Gráfico 3 - Ocorrências dos tonemas no ELE2



Fonte: Elaboração nossa.

Analizamos um total de dezoito *tokens* em que o esperado era o tonema ascendente, porém, tivemos 50% dos casos em que emergiram o tonema descendente, 38,8% lineares e apenas 11,11% ascendente. Desse modo, o número de menor ocorrência foi ascendente, ficando inferior ao total esperado.

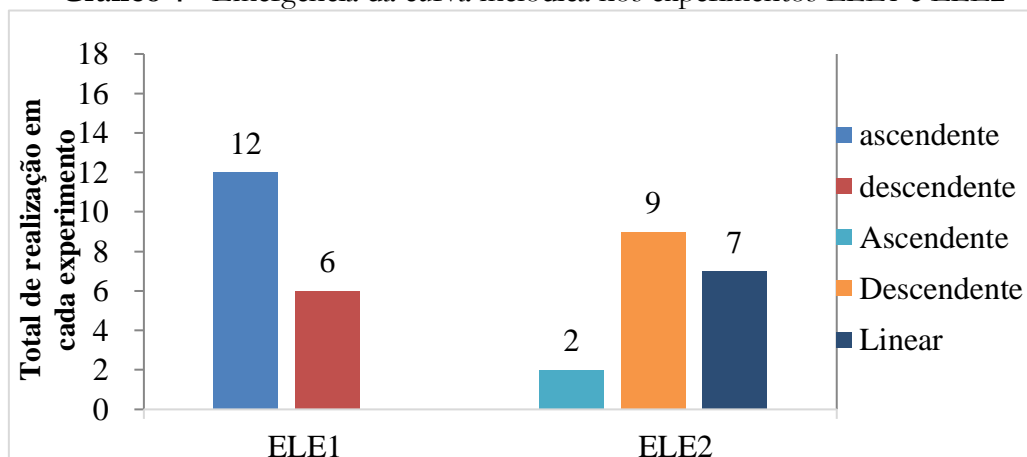
No que se refere às realizações descendentes e lineares, ao todo foram dezesseis, que variaram entre as posições de sílaba tônica, dois descendente em posição inicial, quatro medial e três final, enquanto nas lineares quatro medial e três final. Com relação às ascendentes na posição inicial, houve apenas uma realização e uma na medial. No entanto, os autores Sosa (1999) e Silva (2016) afirmam que a curva predominante para esse tipo frásico é ascendente e apenas existe variação descendente em se tratando das interrogativas parciais ou em declarativas.

De acordo com os autores supracitados, concluímos que, os resultados aqui obtidos apontam uma diferença na realização da curva melódica da interrogativa total do ELE, uma vez que o número de ocorrências é distinto do esperado. Na maioria dos casos o tonema descendente emerge de forma mais recorrente do que a curva ascendente. Percebemos, também, que a posição

do tonema medial apresenta ser a posição de maior possibilidade de realização da curva esperada no ELE. Além disso, a posição que mais varia entre as duas línguas é o tonema em posição final e medial, mostrando que a interferência das duas línguas ainda é recorrente neste contexto.

No gráfico 4, apresentamos o resultado comparativo entre os dois experimentos do espanhol. No ELE1, a barra azul representa as realizações ascendentes, a laranja indica as descendentes. No ELE2, a barra azul claro representa as ocorrências ascendentes, a verde as descendentes e a azul escuro representa a realização linear. O número acima de cada barra representa a quantidade de ocorrências em tais contextos, na linha vertical do lado esquerdo a quantidade de ocorrências esperada no total dos dois experimentos. Por fim, na base, apresentamos a qual experimento cada parte representa.

Gráfico 4 - Emergência da curva melódica nos experimentos ELE1 e ELE2



Fonte: Elaboração nossa.

No experimento ELE1, analisamos dezoito *tokens*, doze realizações foram ascendentes e seis descendentes, divergindo do esperado. Já no ELE2, foram analisados também dezoito tokens. No entanto, tivemos uma grande divergência no total de ocorrência ascendente, com apenas duas realizações. Das demais realizações, nove descendentes e sete lineares emergiram.

O que podemos observar é que os dados apresentam uma tendência maior para a realização do tonema ascendente no ELE1, contudo, no ELE2 tivemos uma tendência maior para o desvio do tonema ascendente, uma vez que os informantes falaram de um modo mais espontâneo e, nestes casos, a possibilidade de equívoco é maior. Gomes (2013) mostra que, na fala espontânea, a influência da LM tende a aparecer mais facilmente devido ao relaxamento proporcionado ao informante. Mesquita (2018) reforça isso, em sua pesquisa, ao afirmar que experimento espontâneo não teve diferença significativa ao comparar com o controlado. Dessa forma, percebemos que, no ELE2, quando se trata de quantidade de realizações, a variabilidade dos tonemas ascendentes, descendente e linear é bem maior em comparação ao ELE1.

Ao analisar as realizações de ambos os experimentos, notamos que há uma competição entre a curva ascendente e a descendente, não havendo diferença significativa entre as realizações, visto que a diferença de realização é de apenas 2,8%. Enfatizamos, ainda, que a interlíngua é evidenciada com mais força no experimento ELE2, principalmente com a aparição de 19,4% de casos de linearidade.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo geral analisar como o PB influencia na interfonologia entoacional do Espanhol como Língua Estrangeira. Assim, partimos da seguinte pergunta-problema: de que modo o PB influencia na interfonologia entoacional do ELE por graduandos em Letras Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF). Tínhamos como hipótese básica o fato de que os graduandos, futuros professores de ELE, sofrem influências da língua materna na construção da curva melódica da frase interrogativa total devido à interlíngua, já que ambos idiomas têm traços fonológicos bastantes semelhantes.

Com base em nossos objetivos e hipótese, selecionamos como sujeitos de pesquisa um grupo de três alunos futuros professores de espanhol. Todos falantes do PB como LM, não apresentavam problemas de audição e/ou fala, não tinham experiência de residência fora do Brasil num país cuja língua materna fosse o espanhol e faziam maior uso da habilidade oral em ELE no contexto universitário.

Com relação às dificuldades encontradas, apontamos a quantidade de informantes, pois poucos foram os estudantes do período selecionado dispostos a participar do estudo. Assim, realizamos a coleta com o número mínimo de informantes.

No que se refere ao experimento PB, fizemos um apanhado geral da realização dos informantes aqui analisados. Verificamos que as realizações do tonema ascendente teve maior número de ocorrências assim como o esperado.

Desse modo, apresentamos nossos resultados no que tange aos experimentos ELE1 e ELE2. Com relação ao primeiro, a realização do tonema ascendente predomina. Já no segundo, a curva ascendente teve um maior desvio do padrão esperado, já a descendente com maior número de realizações. Ao analisarmos os experimentos dentro de uma visão geral, a curva descendente é mais evidenciada. Apesar de que esse desvio está mais presente no ELE2. Ainda dentro dessa visão generalizada, há uma competição na curva ascendente e descendente. Salientamos que a interlíngua é bastante presente no experimento ELE2, principalmente com os casos de linearidade e inflexão descendente.

Diante disso, podemos sustentar que nossa hipótese básica foi confirmada, pois observamos a emergência de padrões fonológicos pertencentes ao PB. Além disso, podemos dizer que as conclusões foram bastante pertinentes para entender a interferência da LM dos estudantes e sua influência no percurso de construção da fonologia entoacional do ELE de alunos futuros professores brasileiros.

Ressaltamos, ainda, que observamos possíveis sugestões para trabalhos futuros, como: a) ampliação do número de sujeitos, *corpus* e experimentos; b) inserção do contexto comunicativo; e c) tipos frasais diversos.

Finalmente, concluímos que o ensino e a prática dos elementos suprasegmentais, e de modo especial a entoação, devem ser considerados importantes na formação de alunos futuros professores de ELE. Destacamos, também, que o estudo serve de apoio para novas investigações nesta área.

Referências

BARBOSA, P. A. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, 2012, p. 11-27.

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.

BOERSMA, P.; WEENIK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. Version 5.1.43. Disponível em: <<http://www.praat.org>. 2012>. Acesso em janeiro de 2020.

BOTINIS, A. et. al. Developments and paradigms in intonation research. **Speech Communication** 33, 2001. p. 263-296.

GOMES, A. S. **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.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MESQUITA, J. R. **Interfonologia dos róticos na realização de professores de Espanhol como Língua estrangeira**: uma visão multirepresentacional. 2018. Dissertação (mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da linguagem. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

MATEUS, M. H. M. **Estudando a melodia da fala:** traços prosódicos e constituintes prosódicos. 2004. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/papers/2004-mhmateusprosodia.pdf>>. Acesso em janeiro de 2020.

NAVARRO TOMÁS, T. **Manual de pronunciación española.** 3ª ed. Madrid: Editorial CSIC, 1918.

QUILIS, A. **Tratado de fonología y fonética españolas.** Madrid: Gredos, 1993

SILVA, C. C. **Análise fonético-experimental da entoação de declarativas e interrogativas em espanhol/LE.** Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SOSA, J. M. **La entonación del español.** Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid, Cátedra, 1999.

ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS: UMA ANÁLISE DO MANUAL DIDÁTICO NUEVO ESPAÑOL EN MARCHA A1+A2

Patrícia de Queiroz Cardoso
José Rodrigues de Mesquita Neto

Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo geral analisar como os aspectos fonéticos e fonológicos estão inseridos no manual *Nuevo español en marcha básico* (A1 + A2). Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Investigar como estão distribuídas as atividades relacionadas aos aspectos segmentais e suprasegmentais; b) Verificar como o manual didático aborda as diferentes variantes fônicas nas suas distintas seções.

Dessa maneira, tentamos responder a seguinte questão problema: Como os aspectos fonéticos e fonológicos estão presentes no manual *Nuevo español en marcha básico* (A1 + A2)? Temos como hipótese básica que existe uma escassez de atenção cedida ao ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos no manual didático analisado. Assim, acreditamos que encontraremos exercícios que estão diretamente relacionados com a fala e a audição, no entanto, pouca prática efetiva para o ensino e aprendizagem da pronúncia em si.

Salientamos que o interesse pela pesquisa surgiu por meio da disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado II, na qual verificamos que os aspectos fonéticos e fonológicos não eram abordados no decorrer das aulas observadas. Ademais, na parte da regência do estágio, ao utilizarmos o livro adotado pela escola, observamos que esses aspectos quase não apareciam no material didático. Assim, surgiu a seguinte indagação: qual a importância dada aos aspectos fonéticos e fonológicos nos manuais didáticos de língua espanhola?

Apontamos a importância de se trabalhar com os aspectos fonéticos e fonológicos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Os trabalhos de Oliveira e Kauark (2011), Farias (2015) e Pinho (2017) já enfatizam essa importância. O primeiro realiza reflexões sobre o papel da fonética e da fonologia na formação de professores de língua espanhola. O segundo verifica como a coleção *Nuevo ven* aborda o ensino da pronúncia. Por fim, o último analisa como a pronúncia é ensinada nas aulas de línguas, em diferentes níveis.

A relevância deste trabalho surge da necessidade de discutir e colaborar mais sobre o tema, uma vez que temos por intuito contribuir com os estudos fonológicos. Para tanto, esse capítulo é composto por três seções principais, excetuando as considerações iniciais e finais. Na primeira, de cunho teórico, apresentamos a importância de se trabalhar os aspectos fônicos no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. A segunda é de teor metodológico, na

qual apresentamos a caracterização da pesquisa, o *corpus*, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para análise. Finalizamos com a seção de análise. Nela apresentamos os dados gerais do livro didático e, posteriormente, discorremos sobre as atividades analisadas referentes aos elementos fônicos.

A abordagem dos aspectos fonéticos e fonológicos nos manuais didáticos de língua estrangeira

No decorrer dos anos foram surgindo vários métodos para um ensino mais rápido e natural de línguas estrangeiras. Dentre eles, destacamos o método direto, o qual não permitia a tradução de palavras e expressões desconhecidas pelos alunos. Portanto, de acordo com Abadía (2000), esse método dava importância ao ensino da pronúncia tanto nas aulas quanto nos manuais didáticos, pois permitia ao aprendiz a autoria de suas próprias frases. No entanto, é importante ressaltar que o método direto não era bem estruturado, apresentando, assim, vários problemas que foram surgindo ao longo do seu desenvolvimento.

Farias (2015) ressalta que alguns métodos não davam importância ao ensino da pronúncia, conseqüentemente os manuais didáticos também não focavam nos aspectos fônicos. A autora ainda destaca que, com o surgimento do enfoque comunicativo, a pronúncia vem aos poucos recuperando sua importância. No entanto, ela enfatiza que na abordagem comunicativa ainda não existe um lugar específico para os aspectos fonéticos e fonológicos, pois é perceptível que não é dada a devida importância a eles nas aulas de língua espanhola e, em decorrência, nos manuais didáticos. Além disso, também podemos apontar que no enfoque em questão não são apresentadas estratégias para se trabalhar os aspectos fônicos de maneira comunicativa, o máximo que temos nas aulas de língua espanhola e em seus manuais são técnicas e atividades para ajudar no desenvolvimento desses aspectos, como nos é mostrado por Asis (2004) quando realizou um estudo de intervenção pedagógica para o ensino de inglês e por Farias (2019) ao realizar sua investigação sobre como os elementos fônicos estão presentes na coleção *Español en Marcha*.

A seguir, apresentamos algumas técnicas e atividades que são destacadas por Asis (2004) e reforçadas por Farias (2015) que são recorrentes nos manuais didáticos:

- i. Exercícios de escutar e repetir (listen and imitate): técnica procedente do método direto, que se estendeu com a popularizaçãodos magnetofones, vídeos e laboratórios de idiomas.
- ii. Prática fonética (phonetic training): uso de descrições e diagramas articulatórios, do alfabeto fonético e de transcrição fonética.

- iii. Exercícios de pares mínimos (minimal pair drills): técnica de escuta discriminatória e de prática oral que permite distinguir entre sons problemáticos. Esta técnica é própria da metodologia audio-lingual.
- iv. Pares mínimos contextualizados (contextualized minimal pairs): tentativa das vertentes cognitivas de contextualizar os exercícios de pares mínimos.
- v. Recursos visuais (visual aids): uso de diagramas, fotografias, gráficos, espelhos etc., para facilitar o reconhecimento e a produção de sons.
- vi. Travalinguas (tongue twisters): uma técnica proveniente das estratégias de correção da fala para nativos.
- vii. Exercícios de aproximação e desenvolvimento (developmental approximation drills): técnicas utilizadas por crianças na aquisição dos sons de sua língua materna. Por exemplo, adquirir a /w/ antes do /r/, ou do /y/ antes do /l/.
- viii. Prática de mudanças vocálicas e de acentuação relacionados com os sufixos (practice of vowel shifts and stress shifts related by affixation): técnica baseada nas regras da fonologia gerativa e utilizada com alunos intermediários e avançados.
- ix. Leitura em voz alta e recitação (reading aloud/recitation): esta técnica se utiliza para a prática do acento léxico, acento rítmico e entonação.
- x. Gravações das produções dos alunos (recordings of learner's productions): a posterior reprodução das conversações, diálogos ou discursos gravados dos alunos, oferece oportunidades para a avaliação de todo tipo de aspectos de sua pronúncia (ASIS, 2004, p. 80).

É notório que dentre as técnicas e atividades se sobressaem aquelas relacionadas aos elementos segmentais, já que apenas as duas últimas estão ligadas aos suprasegmentais. Tanto Asis (2004) quanto Farias (2019) criticam essa postura, pois ambos afirmam que os aspectos suprasegmentais devem ser vistos como de essencial importância para a aquisição do sistema fonológico da língua estudada. Assim, deve haver um equilíbrio entre essas técnicas e atividades para um melhor desenvolvimento da competência oral do aluno.

Ademais, ainda se faz importante destacar que tanto as técnicas como as atividades são realizadas com auxílio da língua escrita, quando deveriam ser desenvolvidas por meio da própria pronúncia, pois assim seria possível a correção fonética do aluno.

Rigol (2005), ao realizar uma reflexão sobre a pronúncia em língua estrangeira e oferecer uma visão geral de sua situação na didática, concluiu que existe uma confusão e dificuldade ao ensiná-la, já que os manuais didáticos trazem pouca informação sobre os aspectos fônicos e, muitas vezes, os docentes se perguntam sobre o que ensinar e como ensinar o que os livros didáticos os oferecem, pois no decorrer de sua formação como futuros professores não lhes são repassadas técnicas que colaborem na abordagem desses aspectos nas aulas.

Além disso, Rigol (2005) ressalta que as atividades e técnicas que, na maioria das vezes, são encontradas nos manuais didáticos se resumem a “sons isolados em palavras e frases.

Consistem em escutar, repetir, classificar, discriminar, ler e/ou completar textos” (RIGOL, 2005, p. 193), que, segundo Farias (2015), costumam ser encontradas numa parte específica do capítulo e que na maioria das vezes é intitulado *Pronunciación y Ortografía*.

Por conseguinte, Blanco (2014) realizou uma análise da importância dada à pronúncia nos manuais vigentes de espanhol como língua estrangeira analisando e comparando quatro livros distintos da língua espanhola, depois propõe recomendações para aprimorar sua inclusão no enfoque comunicativo. A partir de suas análises, o pesquisador chegou à conclusão de que os autores que elaboram os manuais didáticos dão mais importância à pronúncia nas primeiras seções dos livros, sendo dedicadas apenas algumas páginas e quando os alunos estão no nível básico, ou seja, são iniciantes. Além disso, o autor percebeu que a partir do momento que o aprendiz vai avançando de nível, os aspectos fônicos vão sendo abordados cada vez menos nos manuais didáticos. Isto não é tido como algo relevante para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois mesmo que o aluno esteja avançando no seu processo de aquisição da língua estrangeira, ainda é necessário o ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos, pois é algo que o ajudará a continuar aperfeiçoando sua pronúncia e seu conhecimento em relação à língua.

No que tange à apresentação das variantes fônicas nos manuais didáticos, Farias (2015) afirma que é insignificante e que, normalmente, é apresentado primordialmente o espanhol da Espanha enquanto as variantes da América Latina são expostas apenas como uma modalidade de fala. A autora ressalta que tal acontecimento é um equívoco, visto que dentro de cada país existem distintas falas que vão variar de região para região.

Além disso, Farias (2015) ainda aponta que alguns manuais didáticos apresentam o espanhol *estándar*, pois segundo Olivé (2005) é um espanhol neutro, que não apresenta nenhuma variação idiomática. No entanto, salientamos que mesmo ao optar por essa vertente, é importante que o aluno tenha conhecimento da existência das variações. Assim, ele poderá escolher a variante que considera melhor para si, visto que irá se familiarizar com ela aos poucos.

Diante de tudo que foi comentado até agora é visível a falta de atenção que os organizadores dos manuais didáticos dão aos aspectos fonéticos e fonológicos, visto que estes são postos em último plano no processo de ensino e aprendizagem quando o recomendado seria que existisse um equilíbrio entre todos os aspectos que se devem trabalhar e dominar ao aprender uma língua estrangeira.

Portanto, apontamos que as atividades que se dizem voltadas para o ensino e aprendizagem dos aspectos fonéticos e fonológicos, muitas vezes, estão mais relacionadas com a correção fonética e com o ensino das regras de ortografia. A seguir, apresentamos nossa

metodologia, na qual descrevemos os procedimentos e as estratégias que foram utilizadas para a realização de nossa pesquisa, assim como mostraremos nosso *corpus* de análise.

Metodologia

Descrevemos, nesta seção, os procedimentos e as estratégias utilizadas para realização desta pesquisa para que assim possamos chegar aos resultados. A seção está dividida do seguinte modo: apresentamos a caracterização da investigação; situamos qual o nosso *corpus* de análises; e apresentamos nossos procedimentos de análises.

Caracterização da pesquisa

A investigação é de caráter qualitativo descritivo, pois analisamos e fazemos descrições acerca das atividades relacionadas aos aspectos fônicos na coleção já citada. Ademais, utilizamos o método dedutivo, uma vez que partimos da hipótese que o manual didático não apresenta atividades específicas direcionadas à Fonética e Fonologia deixando esses aspectos em segundo plano.

Corpus de análise

Temos como *corpus* o manual Nuevo Español en Marcha Básico (A1+A2). Ressaltamos que o livro faz parte da coleção Nuevo español en marcha, editada e impressa em Madri pela editora SGEL, em 2014. É direcionada para o ensino e aprendizagem da língua espanhola de estudantes jovens e adultos. A coleção engloba quatro níveis baseados nos parâmetros do Marco Comum Europeu, são eles A1, A2, B1 e B2. Porém, utilizamos apenas os níveis A1 e A2 para a realização da pesquisa, levando em consideração o pouco tempo que tínhamos para sua concretização. Adicionado a isso, apontamos que escolhemos o manual porque é utilizado pelos professores do curso de letras com habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas da UERN - *Campus* Avançado de Pau dos Ferros.

Procedimentos de análise

Analisamos o manual centrando na unidade como um todo. Um dos critérios verificados é se o livro restringe o estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos para uma seção específica. Assim, buscamos discutir como esses aspectos são abordados, quais são as atividades propostas e mais recorrentes e como estão distribuídas para a aprendizagem dos aspectos segmentais e suprasegmentais. Além disso, discutimos como são abordadas as diferentes variantes fônicas nas distintas unidades do manual analisado.

Como todas as unidades seguiam um padrão, optamos por analisar apenas as unidades pares, dessa forma, descrevemos as estruturas das unidades e verificamos se existe uma parte específica destinada aos aspectos Fonéticos e Fonológicos. Depois, verificamos as atividades e, por fim, a abordagem das variantes fônicas.

Analisando o material didático

Nesta seção discutiremos os dados obtidos durante a análise do manual supracitado. Inicialmente, apontamos que cada seção do livro está composta por dez páginas que estão divididas em quatro seções (A, B, C e D), sendo, em média, duas laudas para cada.

No que diz respeito às atividades relacionadas aos aspectos segmentais, apontamos que elas são inseridas de maneira descontextualizada, isto é, não apresentam relação com os temas trabalhados anteriormente. Além disso, o modo como o manual aborda os sons nas seções destinadas a estes aspectos não é o aconselhável, uma vez que o mais adequado seria trabalhar os sons em frases ou orações, possibilitando ao aprendiz praticar tanto os elementos segmentais quanto os suprasegmentais.

Ressaltamos que as atividades seguem a mesma estrutura em todas as unidades, variando entre sons descontextualizados e atividade de pares mínimos². O que muda é a maneira como são abordadas: se apresenta uma breve explicação acerca do som trabalhado e depois já parte para as questões, que variam entre três e cinco, sendo elas para escutar e repetir ou para escutar e ler em voz alta ou para escutar e diferenciar pares mínimos. O aluno tem contato com o áudio, que seria a amostra real da língua, e com base nela deve aperfeiçoar a pronúncia em relação a determinado fonema. Outra técnica muito utilizada é o uso de trava-línguas para praticar o som trabalhado, assim como observamos em quase todas as atividades.

A seguir, apresentamos duas atividades, sendo uma abordando os sons de maneira isolada e a outra com pares mínimos.

² Duas palavras ou frases numa determinada língua, que dependem unicamente de um só fonema para distinguir o seu significado.

Imagem 1 - Atividade abordando o [θ] de maneira isolada.

Pronunciación y ortografía

El sonido /θ/. La c y la z. Za, ce, ci, zo, zu.

1 Escucha y repite.

**cine zapato zona azul cielo
azúcar cigarrillo cerveza cenicero**


• Muchos hablantes de 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.

2 Escribe algunas frases con las palabras del ejercicio 1 y léelas a tu compañero.

No me gusta el cine.

3 Escucha el trabalenguas y después léelo a tu compañero.

4 Escucha ahora cómo lo diría un latinoamericano.



Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 191).

Neste caso, temos um exercício voltado para a prática do fonema interdental [θ], que se encontra na unidade 18, intitulada *Predicciones*. Podemos observar que a seção destinada aos aspectos fonéticos e fonológicos é composta por poucas questões, sendo elas para escutar e repetir ou simplesmente escutar e ler em voz alta.

Enfatizamos que a parte destinada aos elementos fônicos se encontra de forma mínima, na seção C de cada unidade. Destina-se menos de meia página para explicação e prática. Desse modo, mesmo que o manual aborde tanto os aspectos segmentais como os suprasegmentais ainda é perceptível à discriminação existente em relação ao ensino e aprendizagem dos aspectos fonéticos e fonológicos, visto que para alcançar a comunicação oral de uma língua estrangeira é necessário que exista um equilíbrio entre todas as competências linguísticas e não priorizar ou inferiorizar outra, assim como nos apresentam Oliveira e Kauark (2011).

Observamos, ainda, que a atividade traz um símbolo fonético /θ/, porém, nas orientações ao professor, não é apresentado nenhuma dica de como abordar esses símbolos no decorrer da atividade. Ademais, o uso do interdental se reduz a região peninsular, visto que o fonema só existe na gramática fonológica da Espanha.

Neste caso, verificamos que o exercício deixa claro que existe uma diferença na realização das letras <c> e <z> na América Latina quando comparamos com o falar peninsular. No entanto, nas orientações da atividade nada é apresentado para como se trabalhar esse fonema. Dessa maneira, fica a cargo do professor elaborar estratégias e técnicas para abordar esse conteúdo em suas aulas, visto que tanto a atividade quanto as orientações são apresentadas de maneira bem resumida, deixando muitas lacunas para o docente preencher e repassar aos aprendizes de maneira clara e compreensível.

Além disso, mais uma vez, vemos a aparição de uma questão apoiada na produção escrita, quando deveria está focada na prática dos aspectos fônicos para trabalhar a pronúncia e não na produção de frases ou textos que contêm os fonemas em questão.

Ainda por meio da imagem 1, podemos destacar que no que tange às variantes fônicas no manual analisado, o livro é insuficiente para trabalhar as diversas variedades de fala existentes na língua espanhola, visto que, só é apresentada a variante equivalente à região peninsular enquanto as demais são postas apenas como modalidades de fala. Tal acontecimento não é recomendado, pois dentro de uma mesma região é possível encontrar diferentes modos de fala.

Portanto, já que o manual é insatisfatório para a abordagem das variantes fônicas, o professor deverá deixar seus alunos cientes de que a língua não é unitária (OLIVÉ, 1999). Desta maneira, ele apresentará que existem diferentes variantes, no entanto, apresenta a adotada por ele dentre as diversas variedades idiomáticas emergentes da língua espanhola. Contudo, os aprendizes deverão ter em mente que na língua estudada, assim como nas demais, existem diferentes tipos de falas. De acordo com Farias (2015), tais informações ajudarão tanto o professor quanto o discente, a preencherem as lacunas deixadas pelo manual didático.

A seguir, apresentamos uma das atividades relacionadas, ainda, aos aspectos segmentais, no entanto, abordando os pares mínimos.

Imagem 2 - Atividade abordando os sons /r/ e /r/.

Pronunciación y ortografía

r / rr

1 Escucha y repite.

rey arroz perro reloj rojo arriba caro
pero diario soltera para

El sonido /rr/ (fuerte) se escribe simple (r) a principio de palabra y doble (rr) en medio de dos vocales.
El sonido /r/ (suave) se escribe siempre simple (r).


2 Escucha y completa con r o rr.

1 ____oma	6 ____osa
2 inglate__a	7 piza__a
3 Pe__ú	8 te__aza
4 carte__o	9 arma__io
5 compañe__o	10 ____uido

3 Dicta a tu compañero estos trabalenguas.

El perro de san Roque no tiene rabo porque
Ramón Rodríguez se lo ha cortado.

Erre con erre, guitarra; erre con erre, barril;
rápido ruedan las ruedas del ferrocarril.



Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 71).

Observamos que a atividade está voltada para trabalhar os sons em pares mínimos, assim, o exercício apresenta a vibrante simples /r/ e a múltipla /r/. Ela se encontra na unidade 6, intitulada *El barrio*, e está composta por três questões, sendo uma de *escucha y repite*, outra de *escucha y completa* e finaliza com um trava-línguas. Trabalhar com pares mínimos é interessante, pois envolve percepção, no entanto, perde-se a intenção perceptiva ao colocar as palavras.

Principalmente quando aplicada a alunos brasileiros, uma vez que as palavras, em grande parte, são cognatas. O trava-língua permite o foco na pronúncia dos fonemas apontados (vibrante simples e múltipla).

Verificamos que é apresentada uma explicação resumida, porém insuficiente, acerca da diferença entre a vibrante simples e a múltipla após a primeira questão. Desse modo, dando a impressão de que os elementos fonéticos e fonológicos ainda são menosprezados pelos manuais didáticos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como é apresentado por Fernández (2007) e Pinho (2017) ao fazerem reflexões sobre a inserção desses aspectos no ensino de língua espanhola.

Os trava-línguas são boas opções de técnicas, visto que eles são um recurso tanto didático quanto divertido, pois chamam e prendem a atenção dos aprendizes. Desse modo, essa técnica seria um bom início para que os alunos adquiram confiança e consigam se expressar diante dos demais colegas.

Notamos que nas questões direcionadas para abordar os pares mínimos, as variantes fônicas são esquecidas, uma vez que, na maioria das vezes, não é apresentado um mesmo fonema com distintas maneiras de pronunciar-lo. Não é recomendado utilizar atividades de pares mínimos em níveis iniciais. (RAMÓN, 2010). Ademais, em algumas unidades são apresentados exercícios extras, que se encontram nos anexos, no entanto, em relação à competência fônica, essas atividades são iguais às que encontramos na seção destinada à pronúncia.

Apontamos que, no material em análise, a parte direcionada aos aspectos segmentais é inserida de maneira descontextualizada, ou seja, ela não apresenta relação direta com o conteúdo abordado anteriormente. Já em relação às orientações ao professor, elas são apresentadas de maneira sucinta quando se trata do ensino e aprendizagem dos aspectos fonéticos e fonológicos, deixando, assim, o professor encarregado de criar técnicas e estratégias para se trabalhar com eles.

Notamos que a maneira como os sons são apresentados nas seções está equivocada. O aconselhável é trabalhá-los não em palavras isoladas, mas em frases ou orações. Desta forma, ademais de estar abordando os aspectos segmentais, também está trabalhando os suprasegmentais, criando um equilíbrio entre esses dois elementos, assim como é explicado por Cantero (2003) e reforçado por Farias (2019) que defendem o não uso de palavras isoladas, uma vez que sua prática não é considerada um ato comunicativo e também quase não traz resultado positivo para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por fim, ressaltamos que as questões de *escucha y repite*, diferentemente do que é posto pelas orientações ao professor, não são atividades de pronúncia, e sim, de correção fonética e não

permitem que o aprendiz faça uma reflexão acerca do que está aprendendo, dado que as questões são mecanizadas.

Direcionando nosso foco para as atividades relacionadas aos elementos suprasegmentais, apontamos que estas não são elaboradas para a prática da pronúncia, pois estão focadas no ensino das regras gramaticais da língua espanhola. Destacamos, ainda, que as atividades destas seções se resumem a questões de *escucha y repite*, divididas entre trabalhar sons isolados ou em pares mínimos. Entretanto, de acordo com Farias (2018) tais exercícios não são elaborados para a prática da pronúncia, mas para a correção fonética, pois não permite ao discente realizar uma produção livre sem o apoio da língua escrita.

Ressaltamos que as atividades voltadas para a prática dos elementos suprasegmentais se resumem a questões para diferenciar frases por meio da entonação apresentada pelos áudios ou para, simplesmente, colocar os sinais de pontuação, tais como se a frase é interrogativa, exclamativa ou afirmativa. Ademais, encontramos, principalmente, exercícios que pedem para diferenciar a sílaba forte das palavras que possuem a mesma escrita ou para colocar o acento gráfico quando necessário.

Tanto ao analisarmos as atividades relacionadas aos aspectos segmentais quanto aos suprasegmentais, observamos que os exercícios são repetidos, sempre seguem a mesma estrutura, o mesmo modelo de questões, mudando apenas os conteúdos abordados, sem possibilitar aos alunos uma prática reflexiva. Tornando, assim, uma proposta cansativa e totalmente tradicionalista, baseada apenas em questões de repetição o áudio escutado.

A seguir, apresentaremos, mais uma atividade acerca das regras de acentuação gráfica.

Imagem 3 - Atividade abordando as regras de acentuação gráfica.

Pronunciación y ortografía

1 Escucha las siguientes palabras y escríbelas en el lugar correspondiente según el acento.

alemán café teléfono cantante
 árbol canción examen estudiar
 ordenador ventana periódico
 móvil pintura música

ESDRÚJULAS
teléfono, periódico, música

LLANAS
cantante, árbol, examen, móvil, ventana, pintura

AGUDAS
alemán, café, canción, ordenador

Reglas de acentuación

a Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en vocal, n o s.
 b Las palabras llanas llevan tilde cuando terminan en consonante diferente de n o s.
 c Las palabras esdrújulas llevan tilde siempre.

2 Escucha y escribe las tildes que faltan.

- Andres me llamo por telefono para saludarme.
- Barbara trabaja en una empresa de informatica en Mexico.
- Yo estude decoracion en Milan.
- Antes Raul vivia cerca de aqui, pero ahora esta viviendo en Valencia.
- Aqui hace mas calor que alli.
- Ella es mas guapa que el.
- Los telefonos moviles son muy comodoss.
- Esta casa es mas centrica que tu piso.

Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 111).

Assim, levantamos a seguinte questão: se o manual apresenta uma seção dedicada apenas à comunicação, composta por duas páginas, por que não trabalhar esses elementos nessa seção? Visto que, na parte comunicativa é recorrente, principalmente, questões de produção textual. Desse modo, sendo deixada de lado a prática da comunicação oral.

Observamos que as orientações apresentam atividades direcionadas para a prática dos aspectos suprasegmentais. No entanto, verificamos que a primeira questão não desenvolve a prática, visto que o único objetivo dela é que os alunos escutem e agrupem as palavras de acordo com sua classificação ortográfica. Depois, é feita uma rápida explicação sobre as regras de acentuação gráfica, conteúdo este, que é bastante recorrente em diversas unidades.

O exercício ainda é composto por mais uma questão, dessa vez, para escutar e colocar o acento quando necessário. Novamente, vemos que a atividade não é elaborada para a prática da pronúncia, focando, novamente, nas regras gramaticais. Observemos que nenhuma questão auxilia o aprendiz no desenvolvimento de sua pronúncia. Sendo assim, não nos é apresentado nem uma questão de *escucha y repite*, para abordar a correção fonética, como é recorrente em quase todas as unidades, nos exercícios voltados para a prática dos aspectos segmentais. Isso impossibilita o aluno de pensar e elaborar um raciocínio em espanhol para depois reproduzi-lo, visto que as questões já trazem a palavra pronta, a única obrigação do aprendiz é repeti-la. Deste modo, impossibilitando-o de realizar uma criação livre.

Vemos que toda a iniciativa para praticar os aspectos fonéticos e fonológicos vai partir unicamente do professor, uma vez que mesmo o manual sendo posto como um guia para o docente, suas orientações são vagas, deixando o professor incapacitado de segui-las, pois se ele não buscar nada além delas, o ensino desses elementos se tornará apenas atividades de cunho ortográfico.

Para confirmar o que já foi discutido, trazemos outra atividade relacionada à prática dos elementos suprasegmentais.

Imagem 4 - Atividade relacionada com a acentuação gráfica.

Pronunciación y ortografía

Acentuación

1 Escucha y señala lo que oyes.

1 a) Llevo gafas. ☐

b) Llevó gafas. ☐

2 a) Como mucho. ☐

b) Comió mucho. ☐

3 a) ¿Abro la puerta? ☐

b) ¿Abríó la puerta? ☐

4 a) ¿Hablo más alto? ☐

b) ¿Habló más alto? ☐

5 a) Entro a las ocho. ☐

b) Entró a las ocho. ☐

6 a) Trabajo por la mañana. ☐

b) Trabajó por la mañana. ☐

7 a) Estudio Geografía. ☐

b) Estudió Geografía. ☐

2 Escucha otra vez y repite.

Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 89).

A presente atividade se encontra na unidade 8 e está composta por duas questões, uma para marcar a frase que escuta e a outra para repetir. Nesta atividade, diferente das que já foram apresentadas nessa subseção, observamos que o manual já não traz mais palavras isoladas, mas sim frases que possibilitam ao aprendiz praticar a entonação e o ritmo ao pronunciá-las, já que a segunda questão é para repetir as frases presentes na questão anterior. Não obstante, ressaltamos que encontramos questões desse estilo em poucas unidades, as mais recorrentes são de regras de acentuação gráfica. Enfatizamos que tais exercícios, mesmo apresentando frases, estão mais focados na correção fonética, pois em nenhuma questão é possibilitado ao aluno realizar uma produção livre, sem o apoio da língua escrita.

Deste modo, as atividades voltadas para o ensino dos elementos suprasegmentais se desprendem da prática oral e passa a ser desenvolvidas por meio da língua escrita, focando na ortografia e não na comunicação, assim como já afirmado por Iruela (2004), Rigol (2005) e Farias (2015).

Observamos também que a partir do avanço das unidades, as questões relacionadas tanto com os aspectos segmentais quanto com os suprasegmentais vão diminuindo. Deste modo, apontamos que segundo Montenegro (2002) a presença de exercícios voltados para o ensino dos aspectos fônicos ocorre no início desse processo, sendo assim, com o acúmulo de conhecimento acerca da língua estrangeira estudada, tais atividades quase não aparecem.

Portanto, por meio das discussões feitas até aqui, observamos que o manual destina uma seção específica para a abordagem dos aspectos fônicos e que, na sua maioria, está relacionado com a ortografia e correção fonética da língua estrangeira estudada e que quando é trabalhado o som, quase sempre, este nos é apresentado por meio de palavras descontextualizadas, impossibilitando o aprendiz de praticar a entonação e o ritmo.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar como os aspectos fonéticos e fonológicos estão inseridos no manual *Nuevo español en marcha básico* (A1+A2). Como objetivos específicos buscamos: a) Investigar como estão distribuídas as atividades relacionadas aos aspectos segmentais e suprasegmentais; e b) Verificar como o manual didático aborda as diferentes variantes fônicas nas suas distintas seções.

Desse modo, partimos da seguinte questão problema: Como os aspectos fonéticos e fonológicos estão presentes no manual *Nuevo español en marcha básico* (A1+A2)? Tínhamos como hipótese básica que existe uma escassez de atenção cedida ao ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos no manual didático analisado. Assim, acreditávamos que encontraríamos exercícios relacionados com a fala e a audição, no entanto, não encontraríamos exercícios voltados para o ensino e aprendizagem da pronúncia em si.

Tendo em vista os objetivos e a hipótese, elegemos apenas as unidades pares do manual *Nuevo Español en marcha básico* para analisar. Desta maneira, a seguir, apresentamos nossas impressões equivalentes a cada um de nossos objetivos:

- a) No que diz respeito às atividades relacionadas aos aspectos segmentais, apontamos que elas são inseridas de maneira descontextualizada, isto é, não apresentam relação com os temas trabalhados anteriormente. Além disso, o modo como o manual aborda os sons nas seções destinadas a estes aspectos não é o aconselhável, uma vez que o mais adequado seria trabalhar os sons em frases ou orações, possibilitando ao aprendiz praticar tanto os elementos segmentais quanto os suprasegmentais. Direcionando nosso foco para as atividades relacionadas aos elementos suprasegmentais, apontamos que estas não são elaboradas para a prática da pronúncia, pois estão focadas no ensino das regras gramaticais da língua espanhola. Destacamos, ainda, que as atividades destas seções se resumem a questões de *escucha y repite*, divididas entre trabalhar sons isolados ou em pares mínimos. Entretanto, de acordo com Farias (2018) tais exercícios não são elaborados para a prática da pronúncia, mas para a correção fonética, pois não permite ao discente realizar uma produção livre sem o apoio da língua escrita.
- b) No que tange às variantes fônicas no manual analisado, apontamos que o livro é insuficiente para trabalhar as diversas variedades de fala existentes na língua espanhola, visto que, só é apresentada a variante equivalente à região peninsular enquanto que as demais são postas apenas como modalidades de fala. Tal acontecimento não é recomendado, pois dentro de uma mesma região é possível encontrar diferentes modos de fala.

Podemos afirmar que alcançamos todos nossos objetivos e confirmamos nossa hipótese básica, pois verificamos que é cedido pouco espaço no manual didático aos aspectos fonéticos e fonológicos. Vemos que a maioria dos exercícios está vinculada a atividades auditivas e de repetição que não são elaboradas para o ensino destes aspectos, uma vez que se apoiam na língua escrita e não possibilita ao aluno uma produção livre e própria. Portanto, as considerações foram pertinentes para uma melhor compreensão da presença dos elementos fônicos no manual *Nuevo español en marcha básico* (A1+A2).

Ainda destacamos que, no decorrer da concretização desta pesquisa, surgiram diversas questões, mas não puderam ser discutidas em decorrência às limitações de tempo e espaço. Desta maneira, consideramos possíveis sugestões para investigações futuras o estudo da evolução destes aspectos nos manuais didáticos no decorrer dos anos.

Em suma, concluímos que o ensino e a prática dos aspectos fonéticos e fonológicos devem ser verificados como importantes na formação de alunos e futuros professores de espanhol como língua estrangeira. Além do mais, esperamos que esta pesquisa sirva de base para novas investigações nesta área.

Referências

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua estrangeira**. Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.

AHUMADA, G. P. **La enseñanza de la pronunciación de ELE: una asignatura Pendiente**. 2010. 138 p. Dissertação (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, 527f. 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, 102f. Dissertação (Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales). Universidad Libre de Berlín, 2014.

FARIAS, M. S. O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira. In: Simpósio Interdisciplinar de Estudos Linguísticos (SIEL), v. 1. 2015. Ceará. **Anais**. Ceará: Corpo editorial do Siel, 2015, p. 01 – 14. Disponível: http://uece.br/eventos/siel2015/anais/trabalhos_completos/150-31749-08092015_120012.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

FARIAS, M. S. **La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potigüeres y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica**. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español:

investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca. 2018.

FARIAS, M. S. O ensino da competência fônica nos manuais de espanhol como língua estrangeira. *In*: MESQUITA, J. R.; FARIAS, M., S. (org.). **Mosaico hispânico: novas perspectivas nas pesquisas em língua espanhola**. Alogoinhas: bordó grená, 2019. p. 46-60.

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

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

OLIVEIRA, M. N.; KAUARK, F. S. Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de E/LE no Brasil. **Revista Práxis Educacional**. v. 7. n. 20. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/717/684>. Acesso em: 17 maio 2019.

PINHO, J. R. D. O papel da pronúncia no ensino escolar de línguas estrangeiras sob a ótica discente. **Revista traduzir-se**. v. 3. n. 4. 2017. Disponível em: <file:///E:/61-208-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

RIGOL, M. B. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Revista PHONICA**. v. 1. n. 1. 2005. Disponível em: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

VIUDEZ et al., F. C. **Nuevo Español en Marcha Nivel básico (A1 + A2)**. Madrid: SGEL, 2014.

ANÁLISES DE ATIVIDADES DOS APLICATIVOS MÓVEIS *DUOLINGO* E *BABEL* PARA O ENSINO DE ELE

Lyandra Bessa de Carvalho
Tatiana Lourenço de Carvalho

Considerações iniciais

É sabido que as diversas transformações sociais ocorridas nos últimos anos são, sobretudo, propiciadas pelas inovações tecnológicas e, como consequência disso, essas mudanças vêm influenciando diretamente os modos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, os profissionais da educação passam a ter a tarefa de ensinar seus alunos através da implementação de tecnologias digitais no cotidiano escolar, para se adequarem às inovações tecnológicas e educacionais, bem como atrair a atenção dos estudantes.

Diante desse panorama, os aplicativos (APP³) móveis revelam-se como uma inovação para a sociedade contemporânea, eles trazem consigo um grande impacto na educação, por exemplo, sendo possível acessá-los, na escola, em casa, no trabalho e em todos os âmbitos sociais dos quais esses estudantes fazem parte. Considerando tal recorrência da prática de uso dos APP, a temática das tecnologias digitais se mostra bastante relevante pois, trata-se de um aspecto educacional relativamente novo e com grande função e interesse social.

A utilização dessas ferramentas tecnológicas de aprendizagem, principalmente mediadas por dispositivos móveis, servem ainda para que o estudante possa adaptar o seu aprendizado de forma flexível e, ao mesmo tempo, atuar como um auxiliador na fomentação do seu próprio aprendizado. Tratar de dispositivos móveis é, pois, constatar as diversas possibilidades ofertadas por essas tecnologias a fim de satisfazer as necessidades individuais, baseando-se na sua própria mediação e autonomia ao fazer o uso dessas ferramentas para alcançar um objetivo que, neste caso, é aprender uma língua estrangeira, mais especificamente o espanhol.

Dito isto, este capítulo, oriundo dos resultados alcançados num trabalho de conclusão de curso da graduação de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no qual realizamos uma análise comparativa sobre os aplicativos móveis *Duolingo* e *Babel*. A partir disto, desenvolvemos orientações metodológicas para a elaboração de atividades em APP voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente o espanhol.

³ APP é a sigla de *applicatin* em inglês, portanto aplicativo em português. Um APP é aquele aplicativo de celulares que pode ser baixado, geralmente, tanto no *PlayStore (Android)* ou no *AppStore (iOS)* e serve para uma infinidade de ações, como ouvir música, acesso à conta bancária, participar jogos diversos, tocar instrumentos musicais, enviar mensagem instantânea, estudar idiomas etc.

Considerando o panorama tecnológico citado anteriormente e suas implicações para o ensino, a pesquisa em questão tem como temática o uso de aplicativos móveis para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE). Mais especificamente, neste capítulo, objetivamos: i) discutir a importância das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de ELE, ii) descrever as propostas de atividades elaboradas para os aplicativos móveis *Duolingo* e *Babbel* e, por fim, iii) verificar quais são os tipos de atividades mais recorrentes nos aplicativos observados.

Temos o intuito, ainda, de viabilizar o ensino e a aprendizagem de ELE, assim como gerar subsídios teóricos para a elaboração de atividades em aplicativos móveis para o ensino de tal idioma, além de contribuir para futuras pesquisas inseridas no contexto das tecnologias digitais no meio educacional. Além do mais, buscamos suprir as lacunas existentes dentro das discussões sobre o tema em questão, pois em se tratando das temáticas voltadas para as tecnologias digitais móveis, os estudos encontrados estavam inseridos apenas no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Considerando tal contexto de inserção das tecnologias digitais na sociedade, temos como ancoragem teórica desta investigação os estudos de Castells (2000); Castela (2009); Gadotti (2011) e Lopes (2012) sobre tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira, bem como Nyiri (2002); Kukulska-Hume e Traxler (2005) e UNESCO⁴ (2014) para tratar especificamente das características do *mobile learning*. A seguir, trataremos mais detalhadamente da relação do ensino de língua espanhola com as tecnologias digitais.

O ensino de espanhol e as tecnologias digitais

Ao longo do tempo, os professores, sobretudo os de línguas estrangeiras, têm sido constantemente motivados e provocados a lidarem com os desafios advindos das mudanças no âmbito educacional, sobretudo em relação àquelas propiciadas pelas inovações tecnológicas. Nesse sentido, vê-se que essas tecnologias, se bem utilizadas, podem se constituírem como fortes aliadas no ambiente educacional, servindo de suporte para professores e alunos. A este respeito, Gadotti (2011, p. 23) afirma que:

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância [...].

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O que ocorre, de acordo com o exposto na citação, é que essas tecnologias estão gerando novas percepções e criando novos espaços sociais que inicialmente não eram educacionais, mas hoje podem ser haja vista que no decorrer dessas dinâmicas tecnológicas, os ambientes digitais passaram a assumir uma dimensão também educativa.

Conforme postula Lopes (2012, p. 3), “o ensino de línguas estrangeiras, especialmente nas duas últimas décadas, vem recebendo um crescente e precioso auxílio, oriundo das novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes de ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, a presença desses instrumentos dentro das salas de aula de espanhol, podem promover uma forma particular de ensino e aprendizagem, uma vez que tanto docentes como discentes passaram a ter o apoio das tecnologias digitais.

Por sua vez, Castela (2009) afirma que é preciso desenvolver em professores e alunos a capacidade de tornarem-se cidadãos críticos e que utilizem a tecnologias como uma ferramenta de apoio, bem como, desenvolvam também a sua própria criatividade tecnológica. Ainda de acordo com Castela (2015, p. 22-23):

[...]vislumbra-se a necessidade de auxiliar os docentes na seleção de sites que possam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, dentre os inúmeros existentes na Internet, já que o acesso à grande quantidade de fontes de informação, hipertextos e sites não é suficiente para garantir a aprendizagem. Consideramos que o ensino só tem sentido se estiver vinculado à aprendizagem.

Nessa concepção, os suportes tecnológicos devem propiciar um ambiente de ensino e aprendizagem adequado às suas inovações, mas não com o intuito de criar apenas uma sala de aula “moderna”. É nesse sentido, que essas ferramentas aliadas ao ensino de língua espanhola podem contribuir para o ensino e a aprendizagem pautados em objetivos claros, organizados e, sobretudo, inovadores no que se refere a garantir a aprendizagem dos estudantes. Ainda no que tange a perspectiva do professor diante dessas tecnologias, Gadotti (2011, p. 24) afirma que:

Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

Assim, os docentes devem ensinar e refletir, também sobre o *mobile learning*, desde uma perspectiva ética, educacional e também social. Não sendo um concorrente dos dispositivos móveis ou contrário ao uso dessas ferramentas, mas alguém capaz de perceber que a maioria dos alunos de hoje já nasceram inseridos nesses ambientes virtuais e que se adaptar a essa(s) nova(s) realidade(s) contribuirá diretamente no ensino, sobretudo, de uma língua estrangeira.

Considerando os benefícios advindos das tecnologias usadas na educação, é necessário que o professor de língua espanhola tenha em mente o impacto que esses suportes podem trazer à sala de aula. Conforme Silva (2010, p. 9), “o acesso às novas tecnologias deve ocorrer de forma gradativa, onde o professor possibilite ao aluno inserção às novas tecnologias e, ao mesmo tempo, ir adquirindo conhecimento na sociedade da informação”. Neste sentido, cabe ao docente elaborar, organizar e inserir esses materiais tecnológicos com objetivos específicos previamente definidos e metodologicamente organizados, haja vista que, ele é um dos principais formadores de conhecimentos e que sem sua formação, também técnica, sobre o uso das tecnologias, poderá ter resultados contrários aos esperados.

Ambientes virtuais de aprendizagem móvel: o caso do *mobile learning*

Atualmente, falar de aprendizagem móvel significa considerar as diversas possibilidades oferecidas pelas variedades de recursos disponíveis para o uso educacional, em especial ao ensino de línguas estrangeiras, que auxiliam tanto a professores, quanto a alunos e que são propiciados pelas tecnologias digitais, sobretudo, pelo uso do *m-learning*.

Assim, o “fenômeno” do *mobile Learning*, pode ser definido como uma metodologia de ensino e aprendizagem guiada pelo uso de dispositivos móveis. De acordo com a UNESCO (2014, p. 10) “Embora a tecnologia móvel não seja nem nunca venha a ser uma panaceia educacional, ela é uma ferramenta poderosa e frequentemente esquecida – entre outras ferramentas –, que pode dar apoio à educação de formas impossíveis anteriormente”. Considerando tal afirmação, é preciso ter claro que a tecnologia por si só não é capaz de fomentar e melhorar a qualidade do ensino, logo os sujeitos envolvidos nesse processo educacional são primordiais para aperfeiçoar sua própria aprendizagem e/ou ensino mediado por esses dispositivos.

Para Castells (2002, p. 1, *tradução nossa*) “[...] quando a sociedade se deu conta da extraordinária capacidade que representa a internet, os valores incorporados na rede se

difundiram por toda a vida social particularmente entre as gerações mais jovens”⁵. Em conformidade com isso, as gerações mais jovens puderam crescer em uma sociedade altamente tecnológica, podendo acompanhá-la, desde sua infância; os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Considerando esse contexto com cada vez mais nativos digitais, partimos da ideia de que o *mobile learning* pode oportunizar um ensino de qualidade, seja no ambiente formal ou nos ambientes informais. Isto porque os indivíduos que utilizam essa ferramenta para potencializar seus estudos possuem literalmente em suas mãos materiais, atividades, conteúdos e informações organizadas e acessíveis durante todo o seu dia-a-dia, fazendo parte dos mais variados contextos, sejam eles educacionais ou não. Para a UNESCO (2014, p. 08, *grifos do autor*):

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula.

De acordo com a citação, se pode afirmar que a aprendizagem móvel pode oferecer aos estudantes um suporte flexível, inovador, portátil e digital. Além do mais, a sociedade (principalmente a laboral) almeja estudar, trabalhar, ter lazer e adquirir conhecimentos de forma cada vez mais rápida e eficiente, sobretudo, quando essa mesma sociedade passa por diversas transformações tecnológicas. Em decorrência destas mudanças provocadas pelo imediatismo digital, percebe-se que o acesso ao conhecimento já não está apenas restrito às salas de aula ou à casa do estudante, mas em todos os meios sociais.

Segundo Castela (2009, p. 13):

O uso de equipamentos informáticos na sala de aula, muitas vezes, gera uma aparência moderna ao reproduzir práticas tradicionais de ensino, nas quais o docente subaproveita as possibilidades que o computador lhe oferece e o aluno não exerce um papel ativo de quem constrói o conhecimento e analisa criticamente as informações. Portanto, não se estabelece um novo paradigma de ensino, embora o computador esteja presente.

⁵ (CASTELLS, 2002, p. 1) “[...]cuando la sociedad se dio cuenta de la extraordinaria capacidad que representa Internet, los valores encarnados en la red se difundieron en el conjunto de la vida social, particularmente entre las jóvenes generaciones”.

Considerando o exposto na citação anterior, acreditamos que para o uso dessas tecnologias, tanto dentro como fora da sala de aula, se faz necessário ter objetivos claros no que tange ao que se quer aprender, além de fortalecermos a ideia de que esses instrumentos possuam um valor metodológico, didático e social. Neste sentido, surge em tal contexto, a justificativa de usar as tecnologias digitais móveis em favor da busca ao conhecimento. Considerando tal realidade do uso de aplicativos móveis para o aprendizado de idiomas, desenvolvemos tal pesquisa da qual trataremos metodologicamente na seção seguinte.

Metodologia

O *corpus* deste estudo consiste em dois aplicativos de ensino de línguas estrangeiras: *Duolingo* e *Babbel*, mais especificamente com o foco no aprendizado de ELE. Os aplicativos móveis foram selecionados por meio de uma pesquisa na loja virtual de aplicativos da *Play Store*. Consideramos o número de *downloads* e consequentemente a popularidade para a escolha dos aplicativos, sendo um gratuito e outro pago. Neste sentido, pudemos observar os dois principais APP com o objetivo de ensinar uma língua estrangeira, levando em consideração esses critérios, *Duolingo*, com 7.452.381 *downloads* e *Babbel*, com 379.502, respectivamente, durante o período da coleta de dados.

Para esta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa para entender e analisar os dados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, pois realizamos a descrição das propostas de atividades presentes nos dois *softwares*, sem interferir nos dados (GIL, 2008). Na coleta de dados, usamos um *Smartphone* com acesso à rede de internet, para fazermos uso dos aplicativos em questão.

No que diz respeito à análise do *corpus*, constituiu-se na descrição e comparação dos dados. Para tanto, foi necessário utilizar diariamente os dois programas de forma simultânea, durante um período de três semanas, estabelecidos entre os dias: 07/05/2019 ao 19/07/2019. Para observar e realizar as atividades, usamos ativamente estas plataformas. Por fim, para a construção da pesquisa, seguimos os seguintes procedimentos de análise: i) discutimos a importância das tecnologias digitais e da aprendizagem móvel para o ensino e aprendizagem de ELE, ii) descrevemos as atividades propostas com base na observação dos APP e, sobretudo, das atividades e, por fim, iii) verificamos quais tipos de atividades foram mais recorrentes em cada um dos aplicativos. Por meio desses procedimentos, realizamos a análise dos aplicativos *Duolingo* e *Babbel*, mais especificamente considerando suas atividades para o ensino e aprendizagem de ELE.

Análise dos dados

Tratamos, nesta sessão, dos aplicativos móveis *Duolingo* e *Babbel* para a aprendizagem de ELE dando ênfase às atividades mais recorrentes em tais APP. No entanto, vale a pena, descrever, antes, um pouco sobre a história da origem de cada um deles.

Duolingo

O *Duolingo* é uma plataforma de ensino de línguas desenvolvida na cidade *Pittsburg*, nos Estados Unidos, no ano de 2011 em versão beta⁶ e, posteriormente, no ano de 2012, para o público em geral, por um professor universitário chamado Luis von Ahn e seu aluno Severin Hacker. Este *software* oferta a possibilidade de aprender diversos idiomas, como o inglês, o italiano, o francês, o espanhol, entre outros.

O APP possui, ainda, um sistema metodológico *gamificado*⁷ que consiste no uso de “acumulação de pontos”, “vidas” e “ganhando novas posições num pódio”. Desse modo, a ferramenta em questão estimula os estudantes a continuarem utilizando esse *software*, interagindo com os demais aprendizes e, principalmente, aprendendo a língua estrangeira.

Para realizar o cadastro no *Duolingo*, é preciso selecionar o idioma desejado e informar dados pessoais como idade, e-mail, nível de conhecimento acerca da língua selecionada e, por fim, escolher a meta diária de tempo de estudo dentro da ferramenta (divididas em 10, 15, 20 minutos ou mais, conforme tempo e objetivos traçados pelo usuário).

Essas metas diárias são formas de o *software* captar o tempo de acesso do aluno dentro da plataforma e conseguir somar pontuações, caso esse estudante faça o uso diário de acordo com o tempo selecionado. Ainda é possível optar por um curso para quem já tem algo de conhecimento sobre língua estrangeira objeto de estudo, como também começar do nível mais elementar para os iniciantes que desejam aprender do zero.

Neste artigo, devido à extensão do gênero, contemplaremos a descrição e realização das atividades presentes nos cursos Básico 1 e 2. O primeiro módulo (Básico 1) está dividido em três lições, a primeira visa ensinar palavras como: *yo, él, ella, niña, niño, un, una*, assimilando a expressão

⁶ Versão beta significa dizer que o aplicativo ainda está em fase de desenvolvimento, mas que ainda assim é possível disponibiliza-lo para o público. Além disto, essa versão tem como objetivo fazer com que esses usuários possam reportar para a equipe de desenvolvimento do *software* possíveis bugs e falhas no sistema do programa.

⁷ De acordo com Alves *et al.* (2014, p. 76), a gamificação “se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, ou seja, fora de games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”.

com as imagens que aparecem no *software*, através dos áudios disponíveis ou fazendo uma possível comparação entre a palavra em português e a palavra em espanhol, no caso do contexto de aprendizagem no Brasil por meio do aplicativo, como pode ser visto na imagem a seguir, atividade para a prática da audição e da oralidade.

Figura 1 – Atividade de tradução.



Fonte: *Duolingo*, 2019.

Como pode ser constatado na imagem anterior, vemos que o APP adota o uso de recursos imagéticos associados às palavras correspondentes do processo de aprendizagem de língua espanhola. Neste caso, apesar da similaridade dos termos em espanhol com o português, as imagens são elementos cruciais para que o estudante de “nível básico” consiga responder de forma adequada ao que se espera nas atividades. Além do mais, é oportuno considerar que o uso de imagens multimodais (ou não) proporciona ao aluno uma experiência menos formal tornando, portanto, um ambiente lúdico e mais agradável. De acordo com Santos (2007, p. 60), “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Conforme o autor, os aspectos lúdicos, bastante recorrentes em atividades online, como é o caso das dos aplicativos móveis, são diferenciais que podem facilitar e estimular o processo de aprendizagem.

Já no módulo *Básico* 2, observamos que há um total de quatro lições com média de quarenta e duas atividades. Em comparação com o módulo anterior, notamos algumas diferenças, sobretudo, no que tange às questões gramaticais (figura 2).

Figura 2 – Exercícios do módulo *básico 2* (*Duolingo*)



Fonte: *Duolingo*, 2019.

Conforme o que se vê na figura 2, observamos que tal módulo passa a ensinar conteúdos gramaticais de forma sequencial e indutiva, mais especificamente no que se refere às “pessoas do discurso” (*yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros, ellos/ellas/ustedes*) sem que este seja o objetivo principal. Contudo, apesar de ensinar o conteúdo gramatical de modo indutivo aplicando-os em frases, as atividades continuam exigindo dos estudantes unicamente a tradução literal dos enunciados, fator que não promove uma maior liberdade de escrita, haja vista que em tarefas como estas, há apenas uma resposta aceita como correta. Outrossim, cada exercício, na maioria das vezes, é composto basicamente por um enunciado análogo ao anterior, se diferenciando às vezes, por uma única palavra ou por um único verbo conjugado em outro tempo verbal, como é exemplificado na figura anterior.

De modo geral, as atividades observadas no aplicativo em questão carecem de propostas que estimulem o desenvolvimento da escrita e da leitura do estudante, pois as propostas de exercícios restringem-se à tradução de frases e/ou palavras. Além disto, o usuário do *Duolingo* que deseja aprender uma língua, desenvolvendo as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), necessita ter o acesso a outros materiais de estudo. Sobretudo, aqueles recursos relacionados às variações linguísticas, à cultura e à aplicação direta dos conteúdos estudados em contextos que possam simular situações de comunicação, como livros didáticos baseados no método comunicativo de ensino de línguas, vídeo-aulas interativas, aulas presenciais e/ou virtuais elaboradas com tal propósito, entre outros.

Outra característica muito importante que encontramos nas tarefas do *Duolingo* é que essas, por serem de curta duração, com traduções de pequenas frases, com questões de múltipla escolha, com tradução às vezes oral de algumas expressões, entre outros modelos indutivos, são

exercícios que estimulam o usuário a continuar utilizando o aplicativo, haja vista que o programa reflete exatamente a metodologia de ensino baseada no *m-learning*, ou seja, a mobilidade que se revela possibilitando que o aprendiz exercite a qualquer hora e lugar. É por esses fatores que o *Duolingo* é o aplicativo com maior número de *downloads* e melhor rentabilidade que se tem conhecimento hoje.

Por último, reiteramos que o fato de o *Duolingo* ser um aplicativo gratuito de ensino de línguas estrangeiras, pode ser um motivo da dificuldade na melhoria do desenvolvimento de determinadas ferramentas do APP, uma vez que as questões econômicas que estão por trás da elaboração desses aplicativos interferem em sua qualidade. Talvez seja por esse fator da gratuidade do *software* o que o torna o primeiro aplicativo de ensino de línguas com maior número de *downloads*, além de ser um dos mais rentáveis dentro da plataforma do *play store*.

Babbel

A *Babbel* é um *software* de ensino de línguas estrangeiras criado no ano de 2007 por uma empresa privada com sede oficial na Alemanha. O aplicativo disponibiliza o ensino de 13 línguas: espanhol, inglês, alemão, holandês, russo, sueco, francês, turco, italiano, dinamarquês, norueguês, indonésio e polonês. Podendo ser usado tanto no sistema *Android*, através do *download* na *Google play store*, como para *IOS*⁸, na *Apple store*.

Ao iniciar o uso do aplicativo, assim como ocorreu no *Duolingo*, fizemos uma análise baseada na observação da *Babbel*, visualizando o *design* e os conteúdos criados e adotados pelos seus desenvolvedores. De imediato, observamos que este segundo aplicativo adota também o uso de imagens. É exatamente pela escolha dessas imagens, melhor dito fotos, que compõem o *software* em questão, que podemos partir da premissa de que o APP é voltado sobretudo para o público adulto, uma vez que as fotos (como um abraço, aperto de mão, cumprimento, entre outras) expressam maior proximidade com a realidade, portanto bem diferentes dos desenhos (criados por computação gráfica) e que são usados no *Duolingo*. Partimos desta premissa porque as imagens construídas para este APP são elementos gráficos mais lúdicos, o que torna o ambiente atrativo especialmente para o público infanto-juvenil. No entanto, isto não quer dizer que as crianças não podem gostar dos elementos gráficos da *Babbel*, assim como o público adulto não pode se identificar com os recursos gráficos construídos para o *Duolingo*.

Outro fator observado na *Babbel* é que cada curso já expõe antecipadamente quais são os conteúdos que serão estudados. Por exemplo, o *curso 1 (primeiros passos)* ensina os seguintes

⁸ IOS é um sistema operacional desenvolvido para os aparelhos da empresa *Apple*.

conteúdos: *Cumprimentar; Apresentar-se; Falar sobre nacionalidades e Idiomas*. Neste aplicativo, além do mais, o estudante não poderá deixar de realizar nenhum módulo e deverá seguir a ordem já estabelecida dentro da *Babbel* para a realização dos exercícios. Após a descrição do observado nas atividades do *software*, iniciamos a realização dos exercícios no aplicativo. Como foi supracitado, o primeiro módulo denomina-se *Primeiros passos*, dividido em *Curso 1* e *Curso 2*.

A priori, as primeiras lições referem-se a exercícios de audição e repetição das palavras e expressões que o estudante deverá escutar em espanhol e posteriormente deverá reproduzi-las oralmente (Cabe reforçar que este aplicativo não oferece a possibilidade de não realização das atividades orais e auditivas, sendo possível apenas, “pular” as tarefas para respondê-las em outro momento). Em seguida, o aluno poderá fazer as traduções escritas dos mesmos vocábulos e expressões das lições anteriores, por exemplo: *hola, gracias, ¿cómo está/s?* entre outras.

A seguir, a imagem ilustra duas atividades destinadas, a primeira, à audição e à repetição da expressão *gracias* e, a segunda, uma tarefa de escrita e tradução na qual o estudante deverá escrever a expressão obrigada na língua espanhola.

Figura 3 – atividade auditiva, oral e de escrita.



Fonte: *Babbel*, 2019.

Diante desse panorama, em relação às tipologias de atividades anteriormente citadas, e exemplificadas na figura anterior, notamos que a *Babbel* adota o uso do método audiolingual⁹ para o ensino de línguas estrangeiras, pois tem como enfoque o uso da língua estrangeira para primeiramente desenvolver as habilidades auditivas e orais e, por conseguinte, desenvolver as outras habilidades linguísticas como leitura e escrita (RICHARDS; RODGERS, 1986).

⁹ Artigo disponível no site/blog da *Babbel* abordando o método áudio lingual: <https://pt.babbel.com/pt/magazine/como-aprendemos-idiomas-o-metodo-audiolingual>.

Ao iniciar no *Curso 2 (Primeiros passos)*, vemos que as lições objetivam ensinar: *perguntar como alguém está, fazer pedidos em cafés, pedir direções, usar transporte público* e ensinar os *números de 1 a 10*, totalizando doze lições.

Como já sabemos que a *Babbel* adota as ferramentas utilizadas pelo método audiolingual, através do uso de espécie *drills*, veremos na figura 4, duas atividades que usam pequenas frases para que o estudante possa fazer a tradução escrita, seja da frase completa, como de uma determinada palavra.



Fonte: Babbel, 2019.

As expressões utilizadas nas duas lições expressas na figura 4, já tinham sido anteriormente ensinadas em outras atividades, entretanto, através de exercícios de cunho oral (escutar e repetir). Já os exercícios exemplificados na figura anterior apresentam pequenas frases de perguntas e respostas através da escrita. Percebe-se que a atividade se trata de um diálogo entre duas pessoas, contudo de forma fragmentada, pois, como vemos, a primeira pergunta (*como você está?*) está em uma lição e a sua respectiva resposta se apresenta na lição posterior.

Essa fragmentação de um diálogo e a repetição das frases torna-se um pouco cansativo para quem está utilizando o aplicativo, pois o que se diferencia entre uma e outra é normalmente a forma de respondê-las de modo oral ou por meio da escrita. Além disso, todas as frases sempre estão acompanhadas da sua tradução, o que facilita no desempenho do estudante para respondê-las de forma mais rápida.

De modo geral, o aplicativo *Babbel* é bastante avançado em diversos quesitos, tais como: número de atividades, vocabulário vasto e diversificado, progressão de conteúdos, explicações dos conteúdos gramaticais (regras, formalidades e informalidades), uso de diálogos em situações próximas das reais de fala, dentre outros. No entanto, o aplicativo não está disponível facilmente

para todos os públicos, pois se trata de um *software* pago. Sendo assim, apenas aqueles que dispõem de um certo poder aquisitivo podem usufruir dele como um todo, podendo realizar as atividades da variedade de módulos e fazer uso de todas as ferramentas disponíveis no aplicativo.

Por fim, apesar de algumas limitações, o programa atende bem ao que é proposto no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvendo a capacidade de falar, ouvir, escrever e ler, as quatro habilidades imprescindíveis para o aprendizado de um idioma.

Considerações finais

Considerando o contexto apresentado no presente capítulo deste livro, a pesquisa em questão teve como objetivo analisar o uso de aplicativos móveis para a aprendizagem de ELE através da metodologia de ensino e aprendizagem centrada no *mobile learning*. As inquietações que nos levaram a investigar tal temática foi o crescente uso das tecnologias digitais na educação, sobretudo na educação informal, a que se dá em qualquer ambiente e horário sem necessariamente está ligada a uma instituição formal de ensino.

Através da realização das atividades presentes nos aplicativos observados e das nossas análises, constatamos que o *Duolingo* se propõe a um ensino e aprendizagem calcado na tradução de pequenas frases e palavras, utilizando-se de elementos gráficos e *gamificados* para apresentar seus exercícios. Além disso, esses elementos visuais são recorrentes e, muitas das vezes, imprescindíveis para ajudar ao aluno a responder tais atividades, sobretudo, para estudantes de nível mais básico.

No que concerne à *Babbel*, percebemos que os exercícios se deram através do ensino de gramática baseado no método indutivos a partir de estruturas frasais para ensinar esses conteúdos. Outra constatação recorrente neste APP é a utilização da metodologia de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras baseado no método audiolingual, sobretudo, evidenciado pelo uso de *drills* e de temáticas cotidianas para a possível aplicação dessas orações no dia a dia do estudante.

Esperamos que esta pesquisa sirva para, entre outras coisas, propagar a reflexão acerca das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Apesar das tecnologias digitais terem estreitado os laços entre os povos de diferentes nacionalidades e terem democratizado o acesso à educação, é fundamental saber que muitas vezes esses recursos não podem ser usados em sala de aula de escolas mais carentes ou por estudantes com pouco poder aquisitivo. Assim, achamos pertinente, ainda, a ponderação de que as políticas sociais e educacionais, sobretudo, após fortes mudanças no cenário político brasileiro, tornam-se basilar, portanto é fundamental

que o governo, através, primeiramente do Ministério da Educação (MEC), possa favorecer o acesso dessas pessoas às ferramentas de aprendizagem online como é o caso dos dispositivos móveis.

Referências

ANDRADE, I. R. de. **Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM):** uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325058>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BABEL. **Vamos aprender espanhol?** Disponível em: <<https://pt.babbel.com/aprenderespanhol>>. Acesso em: 27 de abr. 2019.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. PCN+ **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 07 de set. 2019.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).** 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2012/09/castella_2009_tese.pdf>. Acesso em: 09 de mai. 2019.

_____. Novas tecnologias no ensino de espanhol: do mapeamento do que existe à elaboração de propostas pedagógicas pelo PIBID. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 20. Niterói, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/20/02.pdf>>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1. p. 294-303.

Fundação Getúlio Vargas. **Mercado Brasileiro de TI e Uso nas Empresas.** 30ª Pesquisa Anual do FGVcia da FGV/EAESP, 2019. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/noticias2019fgvcia_2019.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER, J. **Aprendizagem móvel: um manual para educadores e formadores.** Série de aprendizagem aberta e flexível. Londres, Reino Unido: Routledge, 2005.

MARCONI, M; LAKATOS, E. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

LOPES, D. V. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**, 2012. Disponível em:

<http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wpcontent/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf>. Acesso em :05 de mai. 2019.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set./out. 1995.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, p.70. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

Quadro de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

REGO, I. de M. S; AMORIM, J. de A. Produção de objetos de aprendizagem para m-learning: planejamento, execução e lições aprendidas. In: **19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Anais. Salvador, BA, 2013, disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/129.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

RICHARDS, J; RODGERS, T. (1986). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SANTOS, M. P. dos S. (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. In: **APASE, Ano XI** nº 26 – outubro de 2010, p. 7 - 10.

SUÁREZ GUERRERO, C. Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. **Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información**, v. 4, 2003. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14342>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 21 de abr. 2019.

VALENTIM, H. D. **Para uma Compreensão do Mobile Learning**. Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2009. 178 f. Tese de Doutorado - Universidade Nova de Lisboa, 2009.

ANÁLISE DE APRESENTAÇÕES DE *SLIDES* DA *III SEMANA HISPÂNICA* DA UERN/*CAMPUS* DE PAU DOS FERROS: ESPECIFICIDADES DO GÊNERO TEXTUAL

Lúcia Karolayne Valeria da Costa
Tatiana Lourenço de Carvalho

Considerações iniciais

Com a popularização dos gêneros textuais em consonância com as tecnologias digitais no ambiente acadêmico, “novos” gêneros tem emergido e ganhado espaço na universidade. A exemplo disso, podemos citar o caso das apresentações de *slides* em *power point*, um programa que se propagou e se popularizou muito na última década, tornando-se um dos maiores *softwares* de exibição e socialização de informações do mundo.

Considerando tal panorama, esse capítulo trata de um recorte monográfico cujo objetivo geral é analisar as apresentações de *slides* dos participantes da *III Semana Hispânica* do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), considerando os aspectos estruturais, estilísticos e multimodais do gênero em questão.

Como objetivos específicos temos: i) apresentar os elementos estruturais usado nas apresentações de *slides*; ii) descrever o estilo de escrita adotado pelos participantes; e iii) identificar os elementos multimodais empregados nas exposições dos congressistas. Desse modo, nas seções posteriores, mostraremos os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, seguido do pressuposto teórico que trata, especificamente, da multimodalidade. Na sequência, tratamos da análise e discussão dos dados e, finalmente, apresentamos a conclusão do trabalho.

Metodologia

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva que propicia uma descrição completa de todos os aspectos dos elementos coletados para as análises dos dados (CARDELLO; DA SILVA; DAMÁSIO, 2000). Sendo assim, o estudo em questão tem um caráter descritivo, já que observamos e interpretamos os dados coletados e os descrevemos, sem interferir na modificação dos elementos analisados.

As apresentações coletadas são de alunos, ex-alunos e professores do Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da UERN, *Campus* Pau dos Ferros – RN. Desta forma, o *corpus* da pesquisa se configura a partir da colaboração voluntária dos participantes do

evento que cederam suas apresentações de *slides*. Do total de doze apresentações, tivemos acesso a dez.

A multimodalidade dentro do gênero apresentação de *slides*

Com o surgimento do computador e a sua imersão na sociedade, em especial na universidade, diversos gêneros têm se aperfeiçoado e novos têm surgido. Entre eles, podemos citar o gênero apresentação de *slides*, considerado um tipo relativamente novo de gênero textual, que vem se desenvolvendo a partir da proliferação das tecnologias digitais e sua expansão nas esferas da sociedade.

De acordo com Vieira (2011), a apresentação de *slides* é, além do mais, um programa que possibilita organizar, estruturar e interligar diversos elementos, a saber, textos, tabelas, gráficos, imagens, entre outros que se pode incluir dentro das configurações da apresentação. Esses elementos devem ser organizados de forma coerente para que seja perceptível a interligação entre as partes, possibilitando a compreensão do que está sendo exposto.

O gênero apresentação de *slides* é um programa altamente híbrido que abarca diversos elementos multimodais em sua estruturação, tais como, tabelas, imagens, quadros, textos verbais e não verbais, como citado anteriormente. Para Carvalho e Magalhães (2009), esses elementos são organizados de forma gradativa, ou seja, as informações conhecidas pelos interlocutores junto as que são consideradas informações novas para o público. Desse modo, selecionamos uma gradação das informações mais importantes seguidas das menos importantes para assim serem organizadas nas apresentações de *slides*.

Observando as características de elaboração dos *slides*, a multimodalidade assume especial função. Compreendemos por multimodalidade, segundo os estudos de Silva (2006), um conjunto de recursos comunicativos que são distribuídos em textos, capas de revistas, livros, jornais e também em apresentações de *slides*. Dessa forma, a multimodalidade, nas palavras de Jewitt (2011 *apud* TRAJANO, 2012, p.2), é um mecanismo que nos oferta a compreensão para além do texto escrito, isto é, abarca as demais formas de comunicação que os sujeitos utilizam no processo de interação.

É a partir dos pressupostos da multimodalidade, principalmente da semiótica social, que podemos compreender os significados dos signos nos textos multimodais, mas, para isto, é preciso ter em mente a concepção de multiletramentos, já que a compreensão dos diversos modos de interpretação que um texto pode nos dar, só ocorrerá, de acordo com Gualberto (2013), se tivermos o conhecimento e a capacidade de compreendê-lo nas diferentes esferas sociais. Logo, Rojo (2012, p. 19) afirma que a leitura dos textos multimodais da

contemporaneidade exige dos leitores (multi)letramentos, sendo a capacidade de “compreensão das práticas discursivas e a produção de cada uma, para obtenção do significado”. Desta forma, por meio dos estudos da multimodalidade poderemos compreender “multimodos” responsáveis por estabelecer a comunicação de diferentes formas discursivas, ou seja, nos permite diferentes sentidos e distintas interpretações.

Com a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), podemos perceber que todos os elementos e sua distribuição, como as cores, divisão de linhas e quadros expressam um significado e possuem uma função comunicativa. Significa dizer que, ao organizamos esses elementos temos uma intenção de atribuir significados. Deste modo, conforme os mesmos autores, os recursos multimodais integram entre si uma função semiótica que contribui para construção do todo significativo.

Kress e Van Leeuwen (2006), ainda com o propósito de entender como se dá a distribuição dos recursos semióticos, elaboraram um modelo de análise composicional da distribuição de tais recursos, conforme se pode observar na imagem 1.

Imagem 1 - Dimensões do espaço visual



Fonte: Modelo proposto Kress e Van Leeuwen (2006)

De acordo com o exemplo de Kress e Van Leeuwen (2006), temos um ideal da imagem na parte superior. Já na parte inferior, temos o valor real, sendo a verdadeira realidade expressiva. Do lado esquerdo, sempre serão apresentados os dados que já se conhece. Do lado direito, por sua vez, sempre virão as informações novas. Os elementos que estão distribuídos no centro da imagem dizem respeito às informações principais, sendo o núcleo da informação; e as margens indicam que essas informações são complementares aos recursos centrais.

Análises e discussões dos resultados

Nesta seção, analisamos os aspectos estruturais, estilísticos e multimodais conforme Kress e Van Leeuwen (2006), Santos (2010), Melo *et al.* (2012), Santos (2012), Santos e Sampaio (2014), Santana (2016) e, principalmente, Vieira (2011), autor que estuda como se configuram os aspectos dentro das unidades de *layout* e a distribuição dos elementos multimodais dentro do *power point*. A caracterização desses elementos se constitui pelas várias figuras que podem ser identificadas pela separação das conexões entre a composição de linhas e quadros, a cor, a textura, o espaçamento, o uso de textos verbais e não verbais e suas fontes.

Figura 1



Fonte: Primeiro *slide* analisado da III Semana Hispánica.

Figura 2



Fonte: Segundo *slide* analisado da III Semana Hispánica.

A página inicial de um *slide*, conforme podemos ver na figura 1, pode ser utilizada para compor elementos de apresentação do tema que será discutido e de quem conduzirá a discussão, porém isto pode variar. Observando as páginas iniciais (capas) das apresentações, conhecidas, também, como “*slides* de identificação” (VIEIRA, 2011), verificamos que essa primeira página, na qual o título do conteúdo vem a ser exposto, é importante para situar o público sobre a temática a ser abordada na exposição. Além dos elementos de identificação, estão presentes os dados espaciais do evento, geralmente representados pela instituição fomentadora da pesquisa e de realização do evento. Na parte inferior, se acrescenta o nome dos autores e suas credenciais.

Ao realizarmos as análises dos *slides* de apresentação dos congressistas, percebemos que não continham elementos que se distinguíssem da descrição geral de apresentação inicial. Neste sentido, verificamos uma semelhança, nos aspectos estruturais dos *slides* de abertura observados.

Notamos, ainda, que os comunicadores do evento adotaram tabelas para a estruturação dos *slides*. Observamos que tal recurso de exposição gráfica eram de *design* simples, ou seja, de

apenas duas colunas dividindo as informações para demonstrar os dados de forma clara. Pudemos identificar, no entanto, que, embora recursos gráficos tenham sido utilizados, ocorreu uma sobrecarga de informações, como verificado na figura 2, pois houve o uso de diversas informações em um único *slide* o que pode gerar, de acordo com Oliveira (2015), confusão na compreensão por parte do leitor.

Com relação aos elementos estilísticos, verificamos que, em duas das dez apresentações, os participantes adotaram o estilo de escrita em forma topicalizada, como podemos visualizar na figura 3.

Figura 3



Fonte: Terceiro *slide* analisado da *III Semana Hispânica*.

Figura 4



Fonte: Quarto *slide* analisado da *III Semana Hispânica*.

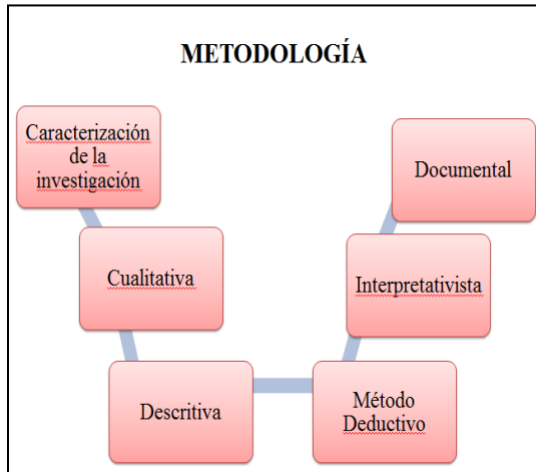
Ao usarem o texto de forma topicalizada, os participantes da *III Semana Hispânica* da UERN, *Campus* Pau dos Ferros, mostraram, conforme Oliveira (2015), ter uma preocupação na organização estética do texto. Além do mais, nas dez apresentações observadas, os congressistas padronizaram o estilo da escrita textual, utilizando uma única fonte na estética do texto, o que, segundo o autor, é também considerado um fator que propicia a qualidade estética do texto, tornando a apresentação atrativa.

Apesar da presença do uso topicalizado de elementos textuais, verificamos que em oito das dez apresentações de *slides* houve uma mescla quanto a estética textual; ou seja, em algumas seções, o texto esteve de forma topicalizada, enquanto em outras, ver figura 4, se apresentou o texto de forma extensa. Ao optarem por um estilo de escrita linear, os *slides* acabam sendo convertidos em “textos intermináveis”, causando no espectador esgotamento visual em acompanhar a leitura de um *slide* com texto extremamente grande (VIEIRA, 2011).

Quanto aos recursos multimodais adotados nas apresentações de *slides* em questão, identificamos que as dez apresentações continham diversidade de elementos gráficos em sua

composição; tais como: tabelas, caracteres especiais, imagens com textos verbais e não verbais etc.

Figura 5



Fonte: Quinto *slide* analisado da *III Semana Hispánica*.

Figura 6



Fonte: Sexto *slide* analisado da *III Semana Hispánica*.

Tomando como base os estudos de Kress e Van Leuven (2006), os quais tratam da noção de significação composicional ideal e real, notamos, na figura 5, que o tópico da seção “Metodologia”, que está localizado de modo centralizado na parte superior da página do *slide*, é o valor da informação, o dado ideal; isto é, o destaque da informação que será apresentada na metodologia. Já na parte inferior do *slide*, temos o valor real do apresentado, neste caso, os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa de tais congressistas.

Os demais elementos textuais estão em destaque por conta do uso dos retângulos de cantos arredondados com uma coloração vermelha ligados por uma linha azul. O vermelho é considerado uma cor estimulante, logo, o seu uso pode atrair a atenção do leitor, principalmente, ao entrar em contraste com a cor branca da página do *slide*.

Com relação aos aspectos multimodais encontrados nas seções de agradecimentos, identificamos que em uma das dez exposições de *slides* analisadas, os congressistas utilizaram recursos conexos à temática dos trabalhos, como mostrado na figura 6, que tratava de um estudo na área de fonética e fonologia da língua espanhola. O uso desses elementos demonstra coerência no tocante ao conteúdo exposto nas apresentações dos *slides* em questão.

De modo geral, pudemos observar que os expositores do evento utilizaram diversos recursos multimodais, como o próprio texto escrito, os quadros e as linhas para propiciar destaque às informações apresentadas. Além disto, percebemos que as fontes gráficas se diversificaram quanto ao uso de cores; porém, ao tratar-se do estilo da letra, em todas as apresentações, houve a predominância da *Times New Roman*, talvez por ser uma das fontes listadas

na ABNT para a formatação de trabalhos acadêmicos. Desta forma, os expositores transferiram esta exigência para suas apresentações de *slides*.

Considerações finais

A partir dos dados observados, neste estudo de análise de apresentações de *slides* da *III Semana Hispânica* do *Campus Avançado* de Pau dos Ferros, da UERN, mais especificamente considerando as especificidades do gênero textual em questão, pudemos observar os seguintes aspectos conclusivos:

- i) Reconhecimento de diversos elementos estruturais nas apresentações de *slides*, como os elementos espaciais e de identificação da instituição de ensino dos congressistas, além dos usos de gráficos, tabelas e planos de fundo com cores claras.
- ii) Constatação da mescla de textos (longos e topicalizados) nas apresentações, o que variou conforme as seções das apresentações.
- iii) Verificação de que, nas apresentações dos congressistas, estavam presentes diversos recursos como, por exemplo: o texto escrito e sua variação da fonte em cores, a presença de imagens e formas geométricas. Tais elementos estavam organizados de modo coeso estabelecendo uma relação entre o ideal/real.

Assim sendo, podemos dizer que esta pesquisa é de relevância para os estudos relacionados a apresentações de *slides* realizadas no programa *power point* em eventos acadêmicos, como é o caso da *III Semana Hispânica*, tendo em vista que são poucos os trabalhos que abordam essa perspectiva de estudos em contexto acadêmico na área de Letras Espanhol. Ademais, acreditamos que, a partir dessa pesquisa, pudemos contribuir com o desenvolvimento de outros estudos sobre o surgimento de “novos” gêneros acadêmicos como é o caso da apresentação de *slides* no programa *power point*.

Referências

- CARDELLO, H. M. A. B.; SILVA, M. A. A. O.; DAMÁSIO, M. H. Análise descritiva de edulcorantes em diferentes concentrações. **Ciência e tecnologia de Alimentos**, v. 20, n. 3, 2000, p. 318-328.
- CARVALHO, F. F; MAGALHÃES, C. Mídia impressa e multimodalidade: os significados composicionais na primeira página de jornais mineiros. **Revista da ANPOLL**, v. 2, n. 27, 2009.
- DIAS, M. L. **A Esfera Multimodal**: o uso de *power point* como ferramenta de expressão e integração em um ambiente educacional, 2011.
- GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**. Uberlândia-MG, v. 3, 2013, p. 1-19.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MELO, A. C. *et al.* **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: [s/n], 2007.

OLIVEIRA, É. D. de. **Dicas para apresentações orais e normas básicas da ABNT para trabalhos acadêmicos**. 2015. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/patriciaedersonmlynarczuk/normas-abnt-apresentao-de-trabalhos-acadmicos>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

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

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANA, F. J. S. O gênero textual apresentação em PowerPoint na sala de aula: um estudo de caso. **Polifonia**, v. 23, n. 33, 2016, p. 203-225.

SANTOS, M. R. S.; SAMPAIO, D. B. Normalização na prática: um breve relato sobre normalização e a experiência do grupo Normalizadores. In: CID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 5, n. 1, 2014, p. 151-165.

SANTOS, E. O. F. P. **A importância da normalização para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2012.

SANTOS, C. J. G. **A importância das Normas**. 2010. Disponível em: <http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/_OF.IMPORTANCIA_NORMAS.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, C. M. **A criação de jogos didáticos multidisciplinares por projetos usando o power point**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2016.

VIEIRA, A. R. F. **Retórica e multimodalidade do Power point educativo**. 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MÉTODOS SUBJACENTES A OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (OVA) PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Francisca Camila da Silva Lima
Francisco Lindenilson Lopes

Considerações iniciais

No âmbito educacional, as relações existentes entre os avanços tecnológicos e as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas não são especificamente dos dias atuais, pelo contrário, essas relações remontam a períodos longínquos, quando, por exemplo, o livro didático, a lousa e o giz passaram a fazer parte do universo escolar. Com frequência nos esquecemos que tais recursos foram tecnologias inovadoras em uma dada época. Modernamente, não se pode negar, por exemplo, a relação entre a tecnologia da radiodifusão, do gravador e da fita magnética a metodologia audiolingual dos anos 1950, assim como também a relação existente entre a tecnologia televisiva e as fitas de vídeo com o método audiovisual.

Nos dias atuais, a popularização dos computadores pessoais e dos telefones inteligentes (*smartphones*), seguidos da massificação do acesso à internet, têm implicado em novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Para quem deseja, por exemplo, aprender idiomas há a possibilidade de acesso a mostras de falas naturais pertencentes a qualquer idioma do planeta sem sair de casa. E o que dizer da possibilidade de contato virtual sincrônico com estrangeiros através de *softwares* de comunicação? Todo um novo mundo de possibilidades de ensino e aprendizagem tem surgido com as tecnologias digitais, ao ponto de se falar em aprendizagem eletrônica ou virtual (*e-learning*), com diferentes abordagens que variam do ensino-aprendizagem parcial ou totalmente à distância.

No presente trabalho, voltaremos nossa atenção para recursos tecnológicos amplamente utilizados no ensino, quais sejam, os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA). Tais objetos podem ser entendidos como entidades digitais com formatação modular que podem ser usados, adaptados e reusados em diferentes contextos de ensino. Grandes agências governamentais, em todo o mundo, têm investido recursos no desenvolvimento de OVA para as mais diversas áreas, no intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem através de implementos tecnológicos dessa natureza.

O nosso interesse é pelo grupo de OVA que são do tipo *Shockwave Flash* (SWF), tendo em vista as vantagens que apresentam para o ensino no contexto brasileiro: abundância na internet, fácil localização e utilização, possibilidade de descarga para uso *offline*. Assim, o *corpus*

coletado para análise, a título de amostra, está constituído por oito OVA voltados para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira, retirados do *site* oficial do governo de Andaluzia, na Espanha, (<https://www.juntadeandalucia.es/>). Desta forma, o nosso objetivo é inferir quais métodos de ensino de língua subjazem de tais OVA, no que se refere aos seus enfoques teóricos (concepções de língua e de aprendizagem), aos seus elementos estruturantes (objetivos didáticos, programa, tipos de atividade, papel do aluno, etc.) e aos procedimentos previstos nos seus desenhos didáticos.

Nos tópicos seguintes, apresentamos algumas das principais metodologias utilizadas para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, seguido de uma breve discussão sobre tecnologias e ensino para então apresentar a análise do corpus mencionado e as conclusões a que chegamos.

Métodos para o ensino de línguas estrangeiras

Revisitar o histórico dos métodos que marcaram o ensino de línguas ao longo das décadas se faz necessário para que se possa estabelecer o ponto de partida para novas abordagens, uma vez que não se parte nunca do zero ao rediscutir questões metodológicas. Leffa (1988, p. 229) nos lembra que não se trata de “reinventar a roda”, pelo contrário, se parte das experiências passadas, corrigindo erros e aprimorando acertos, para estabelecer uma síntese metodológica que corresponda às necessidades dos nossos alunos. Ao modo de um sumário, revisitaremos de maneira sucinta, neste tópico, algumas abordagens metodológicas, tentando pontuar a relação metodologia *versus* tecnologia, com vistas a demonstrar como as abordagens metodológicas estão intimamente ligadas aos avanços tecnológicos.

Método Gramática e Tradução

O ensino se constituía na tradução de textos literários que possibilitassem ao aluno conhecer mais sobre a cultura da língua estudada, assim como apreciar os aspectos referentes a sua própria língua. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 11, tradução nossa), “com este método de estudo de uma língua, aborda-se primeiro a análise detalhada de suas regras gramaticais, para seguir depois com a aplicação deste conhecimento na tarefa de traduzir orações e textos[...]”¹⁰. Segundo Abadía (2000, p. 39), a noção de língua nessa abordagem diz respeito ao conjunto de

¹⁰ Con este método de estudio de una lengua, nos acercamos primer a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos [...].

regras e exceções gramaticais cuja aprendizagem se resume a um processo dedutivo (apresentação de regras gramaticais que devem ser replicadas em exercícios de tradução de frases soltas).

No que se refere ao aporte tecnológico, alguns estudiosos como Franco (2010) e Larssen-Freedman (2000) apontam o uso do quadro negro e dos livros como tecnologias rudimentares ligadas a essa abordagem. Aquele usado pelo professor para apresentar os modelos de tradução, listas lexicais e paradigmas gramaticais e estes usados para a leitura e recitação de textos, quase sempre literários.

Método direto

No método direto o ensino realizado em sala de aula utilizava apenas a língua que estava sendo estudada, ou seja, cabia ao aluno fazer uso dela em sala de aula. Leitura e fala caminham lado a lado, fazendo com que o aluno, além de conhecer os aspectos a respeito da língua, comunique-se através dela. O estudante tem um papel direto, já que ele mesmo desempenhará as atividades propostas em sala de aula.

As atividades realizadas não se caracterizavam pela presença de estruturas de difícil compreensão, o que era levado em conta eram sentenças cotidianas da vida dos alunos, para que pudessem ter mais confiança na execução das atividades. A língua oral coloquial ocupa o centro do ensino e, conseqüentemente, aspectos fonéticos passam a ter relevância. Aprender a língua é um processo similar ao da aquisição da língua materna, estando pautado em grande medida na imitação do modelo proporcionado pelo professor (ouvir e repetir o que se ouviu). Nessa abordagem, pode ser considerado como implemento tecnológico os materiais didáticos contendo recursos visuais (lâminas, pôsteres e livros de ilustrações).

Método audiolingual

Calcado no behaviorismo skinneriano, o método audiolingual propunha que aprender uma língua é desenvolver um hábito e como tal era preciso um sistema repetitivo de estímulo, resposta e reforço dos conteúdos a serem trabalhados. Essa concepção foi bastante impulsionada pelo contexto da Segunda Guerra Mundial e das necessidades das forças armadas em aprender línguas estrangeiras em um curto espaço de tempo. A ênfase era na pronúncia e na compreensão oral, sendo que a utilização de *pattern drills* se tornou o carro chefe na prática de estruturas linguísticas pautada na repetição.

De um lado, Franco (2010) aponta o uso de tocadores de áudio e de gravadores magnetofônicos como recursos tecnológicos empregados. Por outro lado, o autor destaca o

implemento de recursos visuais (retroprojetores e tiras com imagens de situações de interação) na complementação do aporte auditivo, dando origem a uma vertente audiovisual e situacional ao método. Também são desse período o advento dos laboratórios de línguas, nos quais “os estudantes pode trabalhar com mostras de fala autênticas”, imitando-as e manipulando-as ao bobinar e rebobinar de fitas de áudio (ABADÍA, 2000, p. 71).

Os laboratórios de língua deslocaram o eixo das interações professor-aluno e aluno-aluno para o eixo tecnologia-aluno, alçando a tecnologia ao posto de protagonista da mediação ensino-aprendizagem, conforme pontua Franco (2010). A partir de então passou-se a aprendizagem programada (BALTRA, 1987), a Aprendizagem de Língua Mediada por Computador (LEFFA, 2006), para citar apenas duas das abordagens pautadas na tecnologia informática.

Abordagem comunicativa

Segundo Sánchez (2009), a abordagem comunicativa (ou enfoque comunicativo) surgiu por volta da década dos anos 70 na Europa, vinda com a intenção de se sobrepor aos antigos métodos estruturalistas conhecidos como: o método áudio lingual, bastante utilizado nos Estados Unidos e o situacional na Europa.

Na perspectiva comunicativa, a realização das aulas é centrada na língua como instrumento de comunicação, portanto utilizada como principal destreza já que é o ponto chave no decorrer de qualquer tarefa estabelecida pelo educador. Os conteúdos gramaticais deveriam gerar relevância para a vida diária dos alunos e não somente ser ensinada como conteúdo padrão nas salas de aulas. A língua alvo é amplamente utilizada em variadas tarefas comunicativas, tais como jogos, encenações (*role-plays*), brincadeiras e projetos em grupo nos quais o fundamento é a troca de informações entre os pares.

Essa abordagem se mostra compatível com as tecnologias da informação e da comunicação, haja vista a grande possibilidade de usos dos recursos digitais nas aulas de língua e fora dela. Até os dias de hoje surgem e aprimoram-se meios de aprendizagem que utilizam chats e fóruns *online*, *webquest*, jogos digitais, ambientes simulados, tele e videoconferências, etc.

A partir desse marco de grande ampliação do escopo dos meios digitais utilizados no ensino de línguas, cumpre-nos agora abordar o uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) como um dos meios de aprendizagem ligados às Tecnologias da Comunicação e da Informação, o que faremos no tópico seguinte.

Objetos virtuais de aprendizagem no ensino de espanhol como língua estrangeira

Os Objetos de Aprendizagem (OA) não são novidade no âmbito educacional porque desde sempre se entende a transposição didática presente numa atividade, num experimento ou simulação, uma proposição de objeto de aprendizagem. Contudo, a massificação das tecnologias digitais ampliou o emprego de instrumentos tecnológicos como meios de aprendizagem, sendo que preferimos nos referir a esse tipo de instrumento tecnológico com fins didáticos de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA).

De acordo com Vicarioli (2012, p. 105), “o Objeto de Aprendizagem (OA) faz parte de uma filosofia no desenvolvimento de um material didático com suporte digital e é orientado principalmente para uso em educação virtual”. Esses objetos foram criados na intenção de um aperfeiçoamento na construção de materiais didáticos a fim de proporcionar melhores táticas de ensino aprendizagem.

Um desses avanços existentes são os Objetos de Aprendizagem que podem inserir-se em diversos aspectos relacionados ao ensino, contribuindo na aquisição de conhecimento dos alunos, despertando curiosidade ou o simples prazer em aprender de uma forma inovadora. Jogos eletrônicos, mapas interativos, *quizzes* e *puzzles*, maquetes 3D, bonecos animados etc. cada vez mais fazem parte do ensino nas diversas áreas, desde a medicina ao ensino de idiomas.

Atualmente, já existem inúmeras ferramentas direcionadas para a produção e construção de animações gráficas, como o *Adobe Flash*, por exemplo. A principal função realizada por essa ferramenta é a criação de componentes animados que relacionam imagens e sons, geralmente usados em apresentações de sites e botões de navegação, com o objetivo de construir um ambiente interativo e autogerido pelo usuário para o que se está sendo apresentado.

O formato de arquivo *Shockwave Flash* (swf) da *Adobe Flash* é bastante usado em animações de vários sites encontrados na internet. Uma ferramenta como essa pode conter animações tanto de tipo vetorial como de *bitmap*, assim como também elementos interativos complexos que plasmas desde simples atividades, até ambientes completos de jogos de aprendizagem. No tópico a seguir, abordaremos esse formato de OVA produzido para o ensino de espanhol analisando as suas filiações metodológicas.

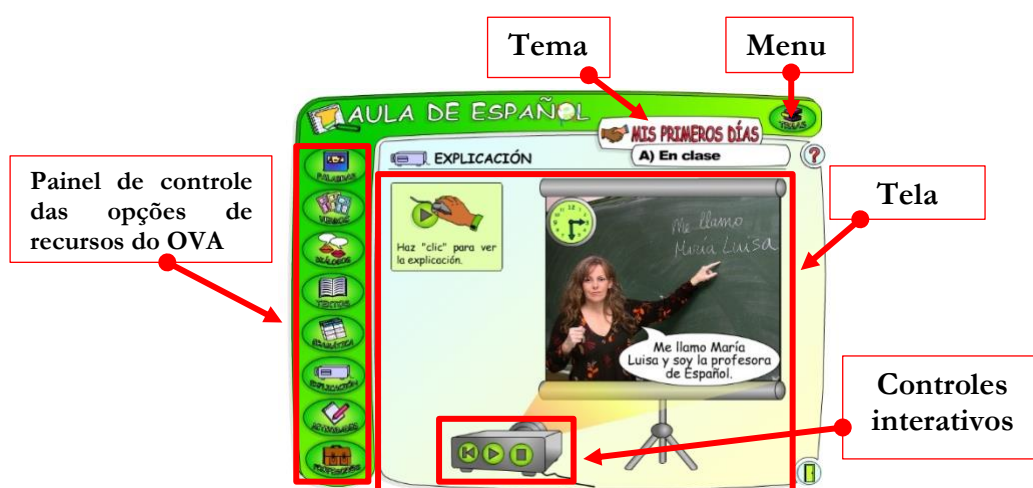
Análise de métodos subjacentes a OVA do tipo SWF

Levando em consideração a grande existência de sites nos quais se pode encontrar recursos tecnológicos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de língua espanhola, se fez necessária a eleição de um único site que dispusesse esses recursos tecnológicos de maneira

simples e objetiva. Assim, elegemos o site da “*Junta de Andalucía*” para fazermos a nossa coleta de dados, por oferecer uma unidade completa de OVA, além de outros recursos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, como o livro do aluno, o dicionário visual e o guia do professor, que podem ser baixados em formato PDF.

A estrutura dos OVA é recorrente e obedece ao padrão que pode ser visualizado na figura seguinte:

Figura 1 - Exposição da estrutura do de nº01.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

Todos os oito OVA seguem esse padrão de estruturação cujo centro corresponde a tela principal onde as lições acontecem (apresentação dos *inputs* visuais e comandos para *inputs* auditivos). No canto superior esquerdo, está o menu principal que contém todos os temas e subtemas (situações) abordadas pelas lições. E na coluna lateral à direita, está o painel de controle com todas as subdivisões do OVA: vocabulário básico (intitulado “palabras”); tábuas de conjugações verbais (intitulado “verbos”); textos (distribuídos nas seções “diálogos” e “textos”); regras gramaticais (na seção “gramática”); conteúdo expositivo da lição (na seção “explicación”); exercícios com *feedbacks* imediatos (na seção “actividades”); e guia didático (na seção “profesores”).

O enfoque teórico

O trabalho com projetos, antes de ser um método de ensino de línguas, é na verdade a filiação dos autores a uma teoria de aprendizagem: assume-se os postulados da psicologia educacional construtivista de que a aprendizagem deve acontecer por intermédio de projetos que

integrem tarefas contextualizadas e significativas para o aprendiz. No entanto, essa abordagem teórica da aprendizagem não se revela no desenho didático dos OVA, o que mostraremos no tópico seguinte.

Por enquanto, partindo desse ponto, e com base nos elementos encontrados nos OVA em estudo, parece-nos que o enfoque desses recursos tecnológicos apresenta as seguintes concepções:

Quadro 1 – Enfoque teórico.

Enfoque	
Teoria da Aprendizagem:	Há uma concepção behaviorista ou <i>conductista</i> da aprendizagem pautada pela visão da aprendizagem como o desenvolvimento de um hábito conduzido por um sistema de estímulo-resposta-reforço. Parece também tender a um enfoque situacional no qual a aprendizagem é potencializada se o estudo da língua (sobretudo da fala) se dá em seu contexto situacional.
Teoria da Língua:	Predomina uma visão da língua enquanto sistema, talvez não tão estruturalista como a perspectiva audiolinguística tradicional, mas como um sistema (conjunto) de fórmulas linguísticas extraídas do uso nativo do idioma que devem ser apreendidas para comunicar-se oralmente, por isso o enfoque é situacional na medida em que as fórmulas e expressões idiomáticas, o léxico, as estruturas gramaticais e o uso da língua aparecem em um contexto situacional.

Fonte: Elaboração nossa.

O quadro anterior resume o enfoque subjacente aos Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) em análise: a teoria da aprendizagem explicitamente assumida e a teoria da língua que subjaz à análise das atividades e módulos constantes dos OVA.

Como demonstraremos a seguir, predomina, nos Objetos Virtuais de Aprendizagem, o aspecto situacional das lições (intituladas conforme a situação: “na escola”, “minha casa”, “as compras”, “na rua”, etc.); a orientação para as estruturas linguísticas orais em detrimento da escrita; o uso de recursos audiovisuais contendo modelos de pronúncia e entonação a serem seguidos. O que nos leva a observar a predominância do método audiolinguístico (audiolingual e audiovisual), descrito por Jalil e Procailo (2009), como uma metodologia de ensino que além de privilegiar as atividades orais acredita que o ensino e a aprendizagem de língua espanhola dá-se pela realização de uma atividade contínua, do tipo que gere um estímulo-resposta: quanto maior a repetição de uma atividade, mais facilmente ela será aprendida.

A seguir apresentamos duas figuras, respectivamente pertencentes aos OVA de número 04 e 06 nos quais apresentam-se textos que abordam o tema pelo qual cada uma dela está constituída:

Figura 2 - Tela inicial do tópico de textos do ova de nº 04.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

Figura 3 - Tela inicial do tópico de textos do ova de nº 06.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

De acordo com as figuras, é possível perceber que ambos OVA apresentam atividades nas quais o aluno pode desenvolver a destreza oral da língua espanhola dentro de uma situação dada: ambiente familiar e ambiente público da rua.

Nas duas figuras são apresentados textos que correspondem ao tema pelo qual cada um dos OVA está composto. Além disso, em cada uma das figuras é possível observar a presença de um aparelho de som que representa a existência de áudio que pode ser utilizada pelo usuário. O áudio consta de mostras da língua falada que, embora gravadas por falantes nativos, são encenações cujo objetivo é fornecer esse modelo de pronúncia e entonação para o usuário.

Cada um dos OVA aqui exibidos estão constituídos por atividades nas quais o aluno pode realizar o treino das demais destrezas que pode seguir uma ordem pré-estabelecida, bastando seguir as indicações na tela principal, ou seguir a estrutura de tópicos na barra de menu à esquerda do OVA (palabras, verbos, diálogos, textos, gramáticas etc.).

O desenho didático

Constituído por um *layout* padrão, os OVA contém em sua constituição uma série de fatores que chamam a atenção de seu usuário logo à primeira vista. Cada um desses elementos tem por objetivo contextualizar a situação na qual um conjunto de elementos linguísticos (verbos, palavras, fórmulas típicas de comunicação, etc.) costumam acontecer. O objetivo parece ser fixar na memória do aluno a associação de um grupo de informações linguísticas prototípicas a um contexto situacional específico. Vejamos a tela do OVA de número 4:

Figura 4 - Tela inicial de apresentação do ova nº 04.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

A figura apresentada é a tela inicial do OVA de nº 04. Nela é possível observar as figuras retratadas de formas animadas e coloridas, mas, sobretudo, o destaque para os títulos de cada subseção que claramente dizem respeito a um grupo de informações linguísticas relativas a situações.

Respectivamente, cada um dos OVA representa um tema distinto do outro, podendo ser observado na parte superior do lado direito de cada uma delas. O primeiro, constituído com figuras nas quais estão presentes mapas, uma mão segurando uma fotografia, quadros com pessoas e um bolo de casamento com a representação de um casal de noivos encima, representa a família.

Na próxima figura, damos um exemplo paradigmático da estruturação dada à área de explicação. Nesta área, o usuário conhece um pouco mais sobre o tema que está sendo tratado por meio de palavras, frases, imagens e sons, vejamos:

Figura 5 - Tela inicial da opção de explicação do ova nº 04.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

A seção de explicação, juntamente com as demais opções na imagem apresentada do lado esquerdo são as áreas as quais o usuário pode explorar, seguindo ou não a ordem apresentada na imagem. É importante relatar que todos os OVA estão constituídos e divididos respectivamente por cada uma das áreas apresentadas.

Vejamos agora, o desenho de algumas atividades típicas apresentadas pelas OVA de forma padronizada:

Figura 6 - Tela secundária do tópico de atividades do ova nº06 /atividade 01.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

Figura 7: Tela terciária do tópico de atividades do ova nº06 / atividade 01



Fonte: <http://www.iuntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

A atividade de número 01, correspondente ao OVA de número 06 e consiste no processo de identificação, nesse caso, dos distintos lugares presentes no mapa, como apresentado na figura. Para a realização da tarefa, o aluno deve escutar ou simplesmente ler a pergunta surgida no primeiro balão do lado esquerdo da figura, em seguida, deverá procurar o lugar perguntado por ela no mapa apresentado contendo as regiões de Espanha. Depois de encontrado o lugar, o aluno deve se dirigir às regiões apresentadas no lado direito da figura dentro de um retângulo, realizar um click na opção que julga ser a correta para que se dê seguimento à pergunta seguinte. Se a opção escolhida estiver correta, se dará continuidade a atividade, mas caso isso não ocorra, o estudante deverá seguir tentando até que encontre a opção correta.

No desenvolvimento dessa atividade, será solicitado que se apontem diversos lugares presentes nas regiões de Espanha até que a atividade seja realizada. Ao final, como nas demais atividades será apresentado o desempenho do usuário no desenvolvimento das questões, demonstrando os erros e acertos realizados pelo aluno. Tem-se, pois, um sistema de tentativa e erro controlado por *feedbacks* sonoros e visuais positivos quando há acertos e negativos quando há erros. Não há *inpu*tes superiores que auxiliem o aluno em caso de erros, nem tão pouco que reforcem os acertos.

De acordo com as atividades analisadas, foi possível perceber que quase sempre as atividades presentes nos OVA segue um padrão estabelecido, no qual o aluno deveria realizar tarefas que incluem relacionar imagens com palavras, escrever verbos, selecionar opções que julgassem corretas com o emprego de verbos, julgar opções de verdadeiro ou falso, e assim sucessivamente.

Os exercícios do tipo *pattern drill* são emblemáticos porque são pautados pela repetição, substituição, transformação e replicação de estruturas e, portanto, visam à aprendizagem mediante a repetição da tríade estímulo-resposta-reforço, muito característico do enfoque situacional caracterizador do método audiolinguístico. Tais exercícios são o padrão desse tipo de OVA, o que nos leva a concluir, em resumo, que o desenho didático dos OVA apresenta um conjunto de características que podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Desenho didático.

Desenho Didático	
Objetivos:	Pelo conjunto dos recursos audiovisuais responsáveis pelos <i>inputs</i> está demonstrado que o objetivo é desenvolver prioritariamente a expressão oral através da compreensão auditiva (se ouve modelos paradigmáticos e espera-se que o aluno as reproduza). Para isso, as atividades são direcionadas ao desenvolvimento da pronúncia e da correção gramatical dentro de uma situação de comunicação oral dada.
Programa:	O programa parece estar guiado por pontos chaves de aspectos sintáticos, fonológicos, lexicais e morfológicos apresentados de forma sistemática de acordo com a sua necessidade em dada situação.
Tipologia de Atividades:	O uso de imagens que contextualizam as situações, além do emprego generalizado de diálogos (apresentados em imagens e em áudios) para introduzir as estruturas linguísticas são características marcantes. A forma de praticar as estruturas é a repetição e memorização através de <i>pattern drills</i> e outros exercícios de repetição, substituição e transformação de estruturas.
Papel do aluno:	O aluno é o receptor dos <i>inputs</i> audiovisuais e nesse sentido cumpre um papel passivo-reativo ao responder a estímulos programados. A liberdade do aluno é relativa e está restrita a seguir o percurso formativo pensado ou estabelecer um roteiro próprio a partir das opções dadas.
Papel da retroalimentação do OVA como elemento mediador	O OVA cumpre o papel do professor e da sala de aula ao mesmo tempo, posto que atua como responsável pela mediação da aprendizagem através de um conjunto de atividades estruturadas e pré-programadas. A OVA, portanto, ocupa um papel ativo e central já que oferece um modelo de língua, corrige e controla os passos do aluno.). No direcionamento OVA-Aluno a retroalimentação ocorre a partir da saída e entrada de informações, sendo que sua natureza é de estímulos audiovisuais (na saída da OVA) e linguísticos ou icônicos (na entrada da OVA). As atividades ou lições (saída de dados - <i>Outputs</i>) são provocadoras de reações do aluno que responde através da entrada de alguma informação na OVA (<i>inputs</i> com a digitação de palavras ou a marcação de algum comando em seus menus). A retroalimentação ocorre com os <i>feedbacks</i> da OVA para reforçar/premiar uma resposta correta ou corrigir/rechaçar uma resposta errada do aluno.
Papel do OVA enquanto material didático	Se retomarmos a Fig. 04, veremos que há 5 (cinco) outros tipos de materiais didáticos em torno de cada OVA que, por sua vez, ocupa o último lugar no que parece ser uma sequência progressiva. O próprio título do recurso é revelador do seu papel, já que é uma “unidade interativa” promotora da integração aluno-OVA. Há que se destacar que a OVA cumpre um papel de reforço e de revisão de tudo o que já foi trabalhado nos recursos didáticos disponibilizados pelo portal (livro do aluno e dicionário visual).

Fonte: Elaboração nossa.

Os procedimentos

Como já mencionado anteriormente, os OVA oferecem a seus usuários diferentes seções nas quais podem ser explorados distintos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola. Os conteúdos, por sua vez, podem destinar-se a questões funcionais, lexicais, gramaticais e, sobretudo, situacionais.

Vejamos a seção “professores” do OVA de número 04 e o que ela nos revela sobre os procedimentos metodológicos representados pela figura.

Figura 8 - Tela inicial do tópico “profesores” do ova nº04.



Fonte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

Na figura 08, é possível perceber que todos os aspectos presentes na constituição dos OVA estão separadamente organizados por tópicos, permitindo assim ao usuário conhecer ainda mais e se inteirar daquilo que lhe foi apresentado na execução das atividades. Por outro lado, nem sempre o aluno, ao utilizar o OVA explorará a sua última seção, pois ela está mais direcionada aos professores.

No tópico destinado à apresentação dos conteúdos, são apresentados os quatro diferentes aspectos da língua espanhola que serão explorados: funcionais, lexicais, gramaticais e culturais, respectivamente. Os funcionais: falar sobre sua situação pessoal, preencher formulários e falar com alguém por telefone. Os lexicais: os dados pessoais, a documentação, conhecer nomes dos familiares. Os gramaticais: apresentação de pronomes pessoais, descrições utilizando os verbos ser e estar, e as conjugações dos verbos ser e estar. E por fim os culturais: a situação dos estrangeiros que vivem na Espanha e os papéis. No terceiro tópico, está apresentada a lista de atividades que são realizadas no decorrer do OVA de número 04, desde o tópico de explicação, até o último pertencente a uma das atividades que serão realizadas.

O OVA apresenta uma ordem na qual as seções e atividades podem ser visualizadas e realizadas, contudo, o aluno ou usuário não é obrigado a seguir uma ordem estabelecida, o que por um lado revela um percurso ideal a ser seguido e, por outro lado, demonstra que a possibilidade do aluno fazer seu próprio percurso nas seções é caracterização da função revisadora do OVA.

O que é comum em todos os OVA é o fato de estarem integralmente na língua alvo e de não haver espaços para traduções *interlinguais*. Infere-se, pois, que os OVA tem como

procedimento metodológico padrão o uso da língua alvo, de modo a desaconselhar a tradução ou o uso da língua do aluno. Igualmente, se depreende do desenho didático que é um procedimento metodológico a memorização paulatina dos diálogos, por isso suas frases são repetidas em diversas situações.

Além disso, o OVA também apresenta os erros e acertos realizados no decorrer das atividades assim como um professor expõe para seus alunos os conteúdos trabalhados em sala de aula dando-lhes *feedbacks online*, isto é, no ato. Contudo, uma característica pertencente aos OVA que não passa despercebida é a extensa exibição de letras, cores, sons e imagens interativas que tem por objetivo chamar a atenção do aluno e estimulá-lo no uso dessa ferramenta, que além de didática se pretende também interativa, a modo de uma autoinstrução dentro de um percurso programado.

Considerações finais

No presente capítulo se buscou apresentar a análise de um recurso tecnológico que promete contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, foram escolhidos oito Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) do tipo SWF, com o objetivo de apresentar as metodologias, enfoques, desenhos e procedimentos presentes nesses recursos tecnológicos e ver se de fato o avanço metodológico tem acompanhado o avanço tecnológico.

A respeito do enfoque, percebemos que há a intenção de seguir uma vertente do enfoque comunicativo por tarefas, já que os autores assumem taxativamente como “metodologia inovadora” o trabalho com projetos dentro de uma filosofia do “aprender fazendo”. Contudo, o que se verifica é uma concepção de língua enquanto sistema, talvez não tão estruturalista como a perspectiva audiolinguística tradicional, mas como um sistema (conjunto) de fórmulas linguísticas extraídas do uso nativo do idioma que devem ser apreendidas para comunicar-se oralmente.

A teoria da língua subjacente aos OVA correspondente, ainda, ao enfoque é situacional na medida em que as fórmulas e expressões idiomáticas, o léxico, as estruturas gramaticais e o uso da língua aparecem em função de um contexto situacional. No que se refere a teoria da aprendizagem, há a intenção de adotar uma abordagem construtivista vigotskyana, pautada no ensino contextualizado e significativo, bem como na existência de uma zona de desenvolvimentos próxima da aprendizagem na qual o aprendiz necessita da mediação de um indivíduo mais experiente para superar suas dificuldades. No entanto, o que subjaz aos OVA é uma abordagem behaviorista (conductista) mediante a qual se aprende uma língua através do sistema de estímulo-resposta-reforço.

Com base nos elementos presentes nos OVA analisados, chegamos à conclusão que, em sua maioria, esses recursos tecnológicos apresentam-nos um enfoque com predominância no método audiolinguístico (audiolingual e audiovisual), método esse em que primeiramente se prioriza o uso das atividades orais, para em seguida dar seguimento as demais destrezas pertencentes à aquisição de língua espanhola.

A respeito do desenho didático das atividades analisadas, foi possível perceber que quase sempre as atividades presentes nos OVA seguem um padrão estabelecido nos quais, na maioria das vezes, o aluno deveria realizar tarefas que incluíssem relacionar imagens e sons com palavras, conjugar verbos, selecionar opções que julgassem corretas com o emprego de verbos, julgar opções de verdadeiro ou falso etc. Ou seja, os exercícios do tipo *pattern drill* são reveladores da metodologia audiolingual porque são pautados pela repetição, substituição e transformação de estruturas e, portanto, visam a aprendizagem mediante a repetição da tríade estímulo-resposta-reforço, muito característico do enfoque situacional.

Com relação aos procedimentos, podemos constatar que esses OVA são ferramentas que propiciam um bom reforço da aprendizagem, enquanto instrumentos autônomos, dotados de retroalimentação própria. Cumprem muito bem a função de fixação de conteúdos previamente trabalhados em sala de aula, embora por si só apresentem grande limitação metodológica porque são repetitivos e mecanicistas, além de propiciarem apenas um recorte estereotipados da língua estudada.

Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir para o reconhecimento e utilização de novos materiais utilizados para as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula com o devido cuidado das suas vantagens e limitações. Esperamos que professores e alunos estejam atentos à necessidade de confrontar o avanço tecnológico com o avanço metodológico, a fim de extrair das ferramentas digitais os seus melhores usos. É preciso entender que a adaptação e adequação das mais diversas ferramentas digitais ao contexto didático é uma necessidade constante na ação do professor, especialmente, nos dias atuais.

Referências

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

BARCELOS, R.J.S. *et al.* Softwares utilizados em desenvolvimento de jogos educacionais: diferenças entre o blender x flash. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-97, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistapct/article/view/9>. Acesso em: 19 de mai. 2018.

BAUTRA, A. **O microcomputador no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Nobel, 1987.

FRANCO, C. P. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, São Paulo, ano 6, n. 12, p. 2-14, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_magna.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

JALIL, S. A; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Belo Horizonte: PUCPR, 2009. p. 775-784. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: O.U.P., 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EDUFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Aprendizagens de línguas mediada por computador. *In: LEFFA, V. J. (Org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

MONJE, M. E. Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, Valencia, vol. 7, p. 203-212, 2012. Disponível em: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/16768/1136-2622-1-PB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Edinumm, 2003.

SÁNCHEZ, M.A.M. Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. **Revista Tejuelo**, Mérida, n. 05, p. 54-70, mar. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>. Acesso em: 24 jan. 2017.

VICARIOLI, F.M. Objetos de aprendizaje: importancia de su uso en la educación virtual. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, San José, vol. 3, n. 1, p. 104-118, mai. 2012. Disponível em: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/435>. Acesso em: 15 mar. 2017.

USO DA SÉRIE *LA CASA DE PAPEL* COMO RECURSO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A COMPREENSÃO AUDITIVA NAS AULAS DE E/LE

Josiele de Queiroz Lopes
Marta Jussara Frutuoso da Silva

Introdução

A utilização da série espanhola *La casa de papel* como recurso didático para o ensino de língua espanhola pode ser uma importante ferramenta que possibilita ao aluno desenvolver e aprimorar, entre outras habilidades, sua compreensão auditiva. Mais que isso, devido a série ser o fenômeno que instiga a curiosidade do expectador, se torna um recurso diferenciado que permite diversificar as possibilidades educacionais, como é o uso do cinema na sala de aula, saindo dos métodos tradicionais de ensino.

Assim como os filmes, as séries se constituem de vários elementos que possibilitam ao aluno o desenvolvimento da compreensão auditiva, uma vez que o contexto situacional, os gestos de quem está falando e todas as situações envolvidas nesta produção cinematográfica permitem ao aluno associar determinadas situações com o que se está escutando, consentindo, assim, a construção de sentidos.

A produção cinematográfica *La casa de papel*, além de ser o fenômeno da *Netflix*, mostra-se como um importante instrumento de ensino que, de acordo com a metodologia desenvolvida pelo professor, pode possibilitar o desenvolvimento da competência auditiva dos alunos e o conhecimento dos aspectos culturais do país de gravação, no caso em questão, a Espanha.

Trabalhar com esse recurso para o ensino de língua espanhola auxilia de forma positiva, visto que, através deste recurso, pode ser despertado no aluno o desejo de ampliar o aprendizado, de investigar e conhecer aspectos sociais, culturais e, incluso, literários presentes na série. Nesse sentido, essa pesquisa foi mais uma contribuição para o ensino de língua espanhola visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da compreensão auditiva.

A investigação se deu em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola do município de Água Nova/RN. Buscamos entreter e despertar nos alunos, participantes da pesquisa, o desejo de saber mais, de desenvolver e ampliar a audição de uma forma inovadora, saindo dos métodos tradicionais de ensino (áudios gravados em estúdios sem contextualização da comunicação) para investir nesse recurso audiovisual que facilita e possibilita uma compreensão auditiva mais atrativa.

Considerando tal contexto, a nossa proposta de ensino teve ênfase no enfoque comunicativo para o desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos, pois, através das representações visuais e sonoras emitidas pela série, os alunos puderam desenvolver a

compreensão auditiva e estabelecer o contato com situações comunicativas nas quais são expressos opiniões, sentimentos, argumentos e ideias. Tais situações ofereceram aos alunos a possibilidade de aguçar a audição, tendo em vista que eles não estavam em contato somente com o áudio, mas com todo um conjunto complexo visual e sonoro que compõe a série, que são os recursos multimodais.

Uso do cinema no ensino de língua espanhola

Utilizar o cinema nas aulas de língua estrangeira se apresenta como um importante instrumento visual e auditivo de ensino, pois possibilita ao aluno desenvolver a destreza auditiva na língua espanhola por meio da criação de significados, tal como propõe Duarte (2009, p. 33) ao afirmar que: “o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados”. Através da leitura visual que se pode fazer do cinema, podemos interpretar a significação dos sinais presentes no filme, tendo em vista que toda produção cinematográfica tem uma linguagem feita para comunicar algo, o que nos possibilita criar diferentes significados, desenvolvendo, com isso, a competência auditiva. Além do cinema, popularizou-se, mais recentemente e de forma massiva na internet, a exibição de séries.

Observamos, em nosso contexto das aulas na graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que o uso de séries em sala de aula está sendo cada vez mais adotado como recurso didático e metodológico em diversas disciplinas e com uma boa aceitação por parte dos alunos. Além do mais, é possível afirmar que a linguagem cinematográfica pode ser enigmática, entre emoção e suspense, mistério, envolvimento, ação, música, enredo, luz, desafio e, por isso mesmo, apresenta ampla capacidade de comunicação, contribuindo para a formação geral do ser social.

Nesse sentido, podemos declarar que o uso do cinema pode habilitar o aluno a compreender e a produzir enunciados, propiciando-lhe acesso a várias informações, já que o cinema conduz a valores interrogados pela sociedade em que se faz necessário a compreensão da linguagem fílmica que é repleta de símbolos e significação a serem esclarecidos. Neste sentido, Araújo *et al.* (2009, p. 122) ressaltam que:

A linguagem cinematográfica é exemplar para demonstrar como o processo cognitivo acontece, especialmente para a relação ensino e aprendizagem em sala de aula. Esse processo é a base para um conhecimento que reconhece no outro um compartilhar de sentimentos, afetos, emoções, necessidades vitais, etc., dada justamente o realismo imaginário, que institui a linguagem cinematográfica. Por isso, o cinema, por manipular psicologicamente o espectador, provoca tais processos e

pode se constituir, pedagogicamente, em um acionador cognitivo, para consolidar, gramatical e semanticamente, o aprendizado de um idioma.

Nesse viés, podemos dizer que, através do cinema, os alunos têm o estímulo visual por intermédio das imagens e podem combinar as mais diversificadas formas de linguagens com a mesma importância das informações verbais. Sendo assim, o uso de filmes na sala de aula é mais uma proposta metodológica que, uma vez bem trabalhada, pode contribuir diretamente no desenvolvimento da compreensão auditiva.

De acordo com Napolitano (2003), por sua vez, a utilização do cinema na sala de aula auxilia de forma positiva no aprendizado do aluno, tendo em vista que a produção fílmica é um campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

É irrefutável, por fim, a importância do uso do cinema na sala de aula, pois pode ser um instrumento que estimula o aluno a desenvolver a destreza auditiva, porém exige um papel ativo do professor na perspectiva de desenvolver a interpretação das reproduções cinematográficas com o aluno, o que ajuda no desenvolvimento da compreensão auditiva e na postura crítica deste. Desta forma, o docente deve promover a capacidade de interação, reflexão e diálogo com os discentes.

Estudo sobre a compreensão auditiva no ensino de língua espanhola

A compreensão auditiva no ensino de línguas teve seu desenvolvimento através do enfoque comunicativo. Os pesquisadores desse enfoque começaram a questionar-se a respeito da importância de trabalhar a habilidade auditiva. Segundo Berges (2005, p. 901), “o valor comunicativo de uma mensagem depende das palavras pronunciadas, dos interesses, desejos, metas, atitudes, valores e conhecimentos das pessoas envolvidas”. Nesta perspectiva, podemos dizer que a compreensão auditiva tem como objetivo entender o que se escuta, em vez de priorizar padrões da língua falada, levando em consideração os interesses e o conhecimento dos alunos.

Para Cubillo *et al.* (2005), vários métodos de ensino promoveram a destreza auditiva na sala de aula, no entanto, para alguns pesquisadores, essa destreza era colocada em função da habilidade oral e não como uma habilidade independente. Os autores, ainda, destacam, que existe pouca pesquisa sobre tal habilidade linguística no ensino de uma segunda língua e expõe que a pouca teoria existente tem como base o estudo da língua materna.

De acordo com Berges (2005), a compreensão auditiva é considerada como um processo mental muito complexo em que o ouvinte coloca em prática três habilidades: a língua, a interação

social e os conhecimentos. Enquanto se escuta, é necessário ativar essas habilidades estabelecendo, assim, um modelo de compreensão que assume a existência de vários fatores envolvidos no processo de audição tais como selecionar, responder, resumir, ampliar e falar.

Por sua vez, Lloret (2009) destaca que a competência auditiva é a menos estudada e a mais complexa para se trabalhar em sala de aula de línguas. Ressalta ainda, que esta competência é uma destreza de grande relevância, que implica compreender uma mensagem oral através da construção de significados e da capacidade de interpretar as palavras. Tendo em vista que o aluno precisa de estratégias para ser um aprendiz competente, faz-se necessário inovar e propor meios de introduzir práticas de ensino que permitam aos alunos desenvolverem a competência auditiva, ressaltando a importância de aprender e usar essa destreza como poderoso instrumento para a comunicação.

Conforme Lloret (2009), a competência auditiva precisa ser mais trabalhada em sala dando ênfase no desenvolvimento do aluno. A referida autora recomenda que há uma necessidade de elaborar estratégias metodológicas a longo prazo para desenvolver, adequadamente, a competência auditiva dos estudantes, pois estes precisam das estratégias para ser um aprendiz competente e detectar os diferentes sons e vocabulários para então construir sentidos a partir da compreensão auditiva. Logo, a habilidade de escuta pode ser considerada como um processo ativo no qual se acionam uma série de processos mentais, atentando-se à compreensão da produção oral na tentativa de interpretar o que se está sendo ouvido.

O que Berges (2005) vem recomendar, por sua vez, é a necessidade de combinar estratégias adequadas para receber o máximo de informação, em menor tempo possível, de acordo com as três fontes de informação do ouvinte que são o conhecimento de mundo, o conhecimento sobre a língua e o contexto do discurso.

A compreensão auditiva no ensino de línguas, ainda de acordo com Berges (2005), é um processo que ocorre de forma mais lenta devido à limitação de conhecimentos linguísticos e socioculturais que os alunos possuem. Contudo, se forem instruídos meios de facilitar a aprendizagem da compreensão auditiva, tendo o professor como guia e apoio, os alunos conseguirão aplicar estratégias associadas à compreensão auditiva. O problema seria, pois, solucionado por meio de propostas que facilitassem a aprendizagem dos alunos, orientadas pelo docente.

Haja vista que, para compreender o que se ouve, o aluno não se apoia, exclusivamente, nas palavras pronunciadas, já que existe uma série de fatores que influenciam na construção de sentidos, faz-se necessário subsidiar ao aluno com estruturas de uso real da língua para, assim, torná-los aptos a compreender os sentidos decorrentes das construções comunicativas de nativos

em seu contexto de interação e, deste modo, desenvolver níveis de desempenho da compreensão auditiva com base nos propósitos da escuta.

Segundo Lloret (2009), a destreza auditiva é a mais colocada em prática na universidade e a menos desenvolvida adequadamente nas aulas de línguas. Baseados nesta informação, podemos complementar a afirmação reforçando que o desenvolvimento da compreensão auditiva é um processo cognitivo que exige a postura ativa dos alunos na construção de significados e interpretações sob diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos. Nesse segmento, a compreensão auditiva pode ser vista como um processo de interação, percepção e interpretação orientada pelo professor, através de propostas didáticas adequadas, para desenvolver esta destreza tendo como base os dois conceitos essenciais propostos por Berges (2005). Segundo o referido autor, para o desenvolvimento da destreza de compreensão auditiva na língua estrangeira, o professor exerce uma dupla função de orientador, direcionando tanto ao processo de compreensão auditiva como à ação do ouvinte.

Podemos ressaltar, portanto, o quanto é fundamental desenvolver a compreensão auditiva dos alunos através de uma postura ativa, pois quem escuta tem uma intenção determinada, seja para captar informação ou entender algo. Por isso, faz-se necessário o uso de metodologias que permitam aos alunos desenvolverem a compreensão auditiva. Para tal, na próxima seção deste capítulo do livro em questão, destacamos o sucesso da série espanhola *La casa de papel* e seu potencial como recurso didático para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos em língua espanhola.

A série espanhola *La casa de papel*

A série *La casa de papel* retrata a duração de um roubo na Casa da Moeda, na Espanha. O roubo é realizado por oito ladrões que não têm nada a perder, comandados por Sérgio (o professor) do lado de fora da Casa da Moeda. Na série, todos os personagens têm nome de cidades. A trama é narrada por uma das assaltantes, Tóquio. Na série, temos a trilha sonora de um hino, símbolo da resistência política Italiana *Bella Ciao*.

O professor, mentor do assalto, passou toda sua vida para elaborar o plano, mas, apenas cinco meses de treinamento com os ladrões para explicar o passo a passo de sua execução. O roubo é regido por regras que, ao longo da série, são quebradas pelos ladrões. A série nos mostra que a polícia e o sistema financeiro são falhos, pois oito ladrões com um plano perfeito conseguiram entrar na Casa da Moeda da Espanha, fazer seu próprio dinheiro e manter 67 pessoas como refém.

Os desfechos dos capítulos da série chamam muito a atenção do público através da trama bem construída e dos personagens muito bem interpretados. As máscaras usadas para a concretização do roubo foram do pintor espanhol Salvador Dalí, um dos maiores representantes do movimento Surrealista, que tinha como fundamental característica a exploração do imaginário do mundo dos sonhos e a percepção da realidade externa que não poderia prover da razão. Esta escolha da máscara está relacionada, diretamente, com toda a trama da série por meio do plano do professor. Isto porque, o professor é movido pelo sonho de seu pai, é conhecedor das leis de todos os crimes cometidos no roubo e, mesmo assim, não usa a razão, é instigado todo o tempo pelo sonho de seu pai.

A série em questão pode ser, portanto, utilizada para a construção de uma proposta voltada para o ensino da língua espanhola, no sentido de servir como um recurso que auxilia aos alunos a adquirirem a destreza auditiva, além de trazer grandes contribuições para a formação docente, pois, através dos recursos desta produção cinematográfica, o aluno pode associar determinadas situações com o que está escutando. Construindo, assim, sentidos e desenvolvendo a compreensão auditiva, ademais de conhecer aspectos culturais e sociais do contexto espanhol, relevantes para a formação acadêmica dos alunos, futuros professores deste idioma.

A seguir, tratamos, de forma mais específica, da análise da utilização de capítulos da série espanhola em questão como recurso para o ensino da compreensão auditiva em espanhol.

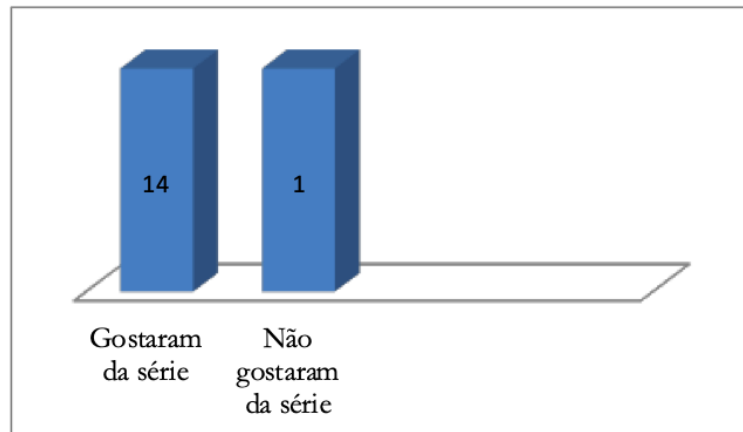
Análise da série *La casa de papel* como recurso didático no ensino da compreensão auditiva em língua espanhola

O estudo se constitui como uma pesquisa qualitativa que busca analisar como trabalhar a compreensão auditiva em língua espanhola saindo dos métodos tradicionais de ensino. A investigação não leva em consideração dados numéricos e sim a qualidade da aprendizagem dos alunos. O estudo foi realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Água Nova/RN, mais especificamente, com quinze alunos matriculados na referida turma e com a professora de língua espanhola. Fizemos nossa intervenção, assistindo com os alunos, no contra turno das aulas, os oito capítulos da primeira temporada da série. Os instrumentos de análise utilizados neste artigo, para saber as impressões dos participantes sobre a intervenção com a série, foram entrevistas gravadas e questionários impressos aplicados.

Analisando os questionários entregues aos alunos, pudemos verificar que catorze dos quinze alunos gostaram da série, conforme mostra o Gráfico 1. Tal consequência se deu pelo fato do enredo da série espanhola *La casa de papel* chamar atenção dos espectadores por diferentes

motivos como: a construção da trama que conta não apenas a história de um roubo “perfeito”, mas por também representar problemas semelhantes com os que acontecem em nosso país.

Gráfico 1 - Gostou da série *La casa de papel*?

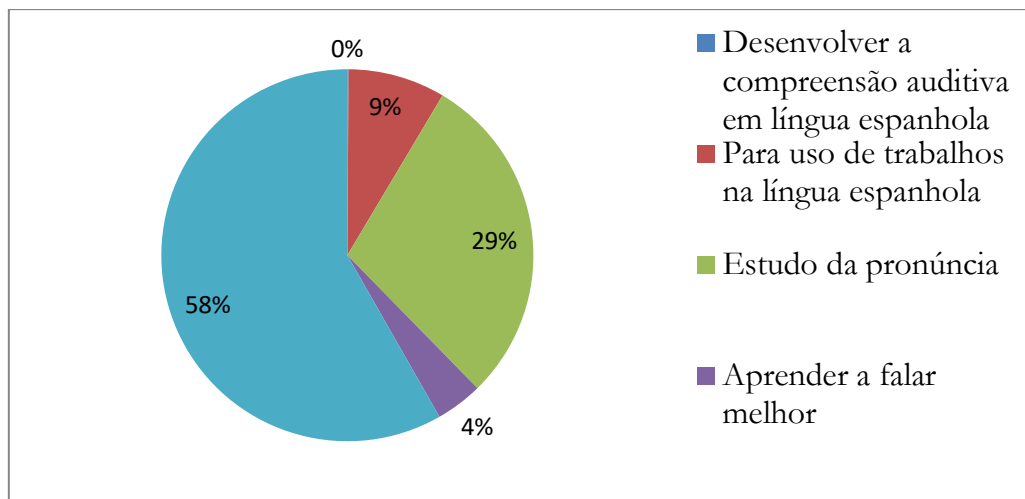


Fonte: Elaboração própria.

Esta produção cinematográfica faz com que o telespectador fique atento à trama, tendo em vista que os movimentos das câmeras ajudam a série a ter circulações mais rápidas e também pelo uso de elementos simbólicos, como os macacões vermelhos e as máscaras de Salvador Dalí, pintor surrealista espanhol, que chamam a atenção visualmente e fazem com que o telespectador fique instigado pela série, atraindo a atenção e despertando o interesse dos alunos.

A série representa, ainda, um símbolo de crítica ao sistema financeiro que nos mostra que oito ladrões conseguem entrar na Casa da Moeda da Espanha e fazer 67 de reféns e em nenhum momento mostra atitudes representativas da segurança do sistema econômico do país. Também atrai pelas histórias de vida dos ladrões da série que remetem a situações “comuns” de modo que é mais fácil se identificar com os ladrões do que com aqueles que representam a lei. Isto chama a atenção dos nossos alunos de forma a que nos incentiva, como professores, a querer utilizar a série no ensino de língua espanhola como um recurso para trabalhar a compreensão auditiva e demais aspectos da língua. Tal como podemos comprovar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Como a série *La casa de papel* poderia ser utilizada como recurso didático para o ensino de língua espanhola?



Fonte: Elaboração própria.

Observamos, no Gráfico 2, que a série espanhola *La casa de papel*, para a maioria dos alunos, pode ser utilizada como recurso didático no ensino de língua espanhola para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos, para uso de trabalhos no ensino do espanhol, estudo da pronúncia em língua espanhola, para aprender a falar melhor, dentre outras práticas, que não foram especificados pelos alunos.

Segundo Cubillo *et al.* (2005), a compreensão auditiva tem tanta importância quanto a expressão oral, de modo que uma não funciona sem a outra. Assim, escutar se torna um componente social fundamental para os alunos que necessitam de materiais auditivos que o permitam ser mais competentes no idioma.

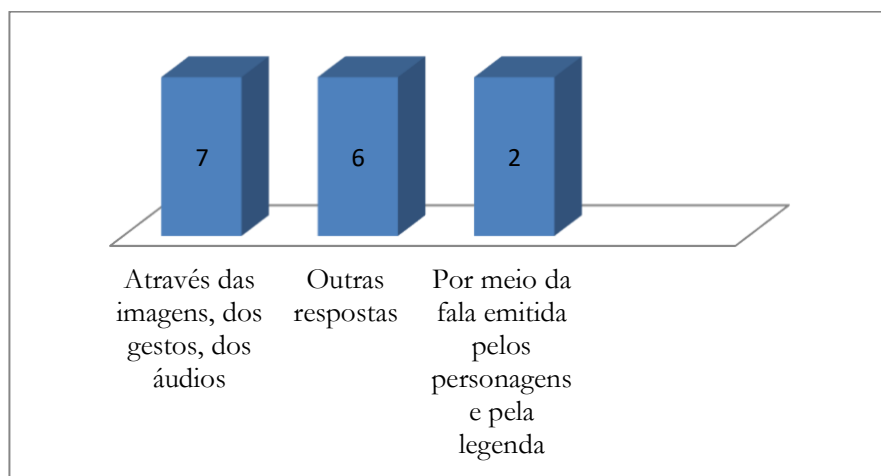
O uso da série *La casa de papel* permitiu aos alunos desenvolver essa capacidade num contexto natural e comunicativo de ensino por meio da captação sonora da língua espanhola emitidas em seu contexto real de comunicação. Tal ação possibilitou, ainda, aos alunos a praticar a compreensão auditiva através da interação e comunicação em sala de aula, com base no enfoque comunicativo de ensino que destaca a relevância e a necessidade de dominar e desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

Esta série ajudou, portanto, aos estudantes a desenvolverem a compreensão auditiva em língua espanhola por meio das imagens, dos áudios, dos gestos e dos contrastes nela emitidos. Tais situações oferecem ao aluno a oportunidade de aguçar a audição, tendo em vista que ele não estará apenas em contato com um áudio, mas com todo um conjunto complexo visual e sonoro que a compõem. A produção cinematográfica, portanto, torna-se um recurso didático de relativa facilidade de acesso que os alunos podem utilizar para desenvolver a compreensão auditiva.

Ainda podemos afirmar que foi possível desenvolver a compreensão dos alunos com embasamento na série, utilizando o método comunicativo. Neste sentido, é importante ressaltar que, em conformidade com Richards e Rodgers (2001), existem amplas e diversificadas opções de atividades a serem trabalhadas em sala de aula com este enfoque no ensino de língua e principalmente no desenvolvimento de qualquer destreza linguística. Deste modo, o professor, quando trabalha com este enfoque nas aulas de língua espanhola, permite ao aluno ampliar a percepção auditiva de uma forma diversificada e torna o processo de desenvolvimento da compreensão auditiva um contínuo, realizado através da interação e expressão na construção de significados por meio da série.

Averiguamos, ainda, que os alunos trabalham a compreensão auditiva em língua espanhola por meio da série através do aprendizado dos significados das palavras, pelas imagens apresentadas na série, pelos gestos, pelos lugares, as formas dos personagens falarem entre si, ou seja, pelo contexto real de comunicação emitido na série conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 03 - Desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola



Fonte: Elaboração própria.

Esse desenvolvimento no Gráfico 3 se deu, segundo Cubillo, *et al.* (2005), por causa dos recursos e formas que foram abordados em sala de aula, recursos esses que atraem a atenção dos alunos e aumentam a efetividade e desenvolvimento da compreensão auditiva em sala de aula, como ocorreu com a utilização da série espanhola *La casa de papel*. Esta série trouxe grandes contribuições para o aperfeiçoamento da compreensão auditiva em língua espanhola como aprender a falar melhor, conhecer e entender melhor a língua espanhola e possibilitou o desempenho da linguagem através de todos os contrastes apresentados pela série, o que facilita a

desenvoltura dos alunos em língua espanhola, melhora a pronúncia do espanhol, amplia o vocabulário aprendido e ajuda a desenvolver a compreensão auditiva.

Considerações finais

Os resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas nos mostraram que foi possível alcançar os objetivos desse estudo e responder a nossa questão norteadora de como o professor pode trabalhar com a série *La casa de papel* como ferramenta de ensino de língua espanhola para desenvolver a audição. Deste modo, pudemos comprovar que a série em questão pode ser utilizada como recurso para trabalhar o ensino da compreensão auditiva em língua espanhola saindo dos métodos tradicionais de ensino, pois, por meio do contexto situacional, os gestos dos personagens e todas as situações envolvidas ao longo desta produção cinematográfica, o aluno pode desenvolver a compreensão auditiva, associando determinadas circunstâncias com o que se estava escutando, construindo, assim, a construção de sentidos.

Pode-se constatar, ainda, que a série *La casa de papel*, enquanto recurso didático, pode trazer grandes contribuições para o ensino de língua espanhola e permitir ao aluno diversas possibilidades de produzir significados e desenvolver a compreensão auditiva. A série é um material audiovisual moderno que despertou o interesse dos alunos e auxiliou, de forma positiva e eficaz, na potencialização da compreensão auditiva, ampliando o aprendizado e despertando o desejo de conhecer aspectos sociais, culturais e, também, literários presentes na série em questão.

Por fim, vimos que os alunos, participantes da pesquisa, veem a série como um recurso diferenciado que permite o desenvolvimento da compreensão auditiva e propicia uma maior aproximação com a língua espanhola. Através da série, os estudantes têm contato não apenas com áudios, mas também são estimulados pelo visual, através das imagens em movimento, podendo, portanto, combinar as diferentes formas de linguagens com a mesma importância das informações verbais para aprender o espanhol, sobretudo a compreensão auditiva deste idioma.

Referências

- ARAUJO, A. R. de; VOSS, R. de. C. R. **Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa**. Caxias do Sul: Conexão Comunicação e Cultura., 2009.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BERGES, M. **La comprensión auditiva**. In: LOBATO, J.; GARGALLO, I. (org.) Valdelaparra: para la Formación de Profesores. Madrid: SGEL, 2005 p. 899-915.

BRACACCINI, G. D. *et al.* **Literatura Argentina e hispanoamericana**. Buenos Aires: Santillana, 1994.

CUBILLO, P.; KEITH, R.; RAMÍREZ, M. **La comprensión auditiva**: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica, 2005.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERNÁNDEZ, F. L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. In: **Encuentro**. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, v 11, p. 141-153, 1999-2000. Disponível em: <<http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>>. Acesso em: 06 de ago. 2018.

LOPES, J. Q. **A série “la casa de papel” como recurso didático para o desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola**. 2018. 47f. Monografia - Graduação em Letras (Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, 2018.

LLORET, D. **La comprensión auditiva en La enseñanza Del español como lengua extranjera**. Cuba: ADVersus, 2009.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, S. **O vídeo na sala de aula**: um olhar sobre essa ação pedagógica. 2012. 46f. Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RUIZ, M. I. E. **Análisis de La casa de papel**. Antena 3, 2017. Disponível em: <www.rirca.es/análisis-de-la-casa-de-papel-antena-3-2017-parte-i/>. Acesso em: 18 de mai. 2018.

ASPECTOS FEMINISTAS NA CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO FEMININA EM ESCRITOS DE FRIDA KAHLO USADOS EM PUBLICAÇÕES NO *INSTAGRAM*Maria Herbênia Dias da Silva
Tatiana Lourenço de Carvalho**Considerações iniciais**

Considerando a importância do legado escrito deixado pela artista mexicana Frida Kahlo, essa pesquisa busca analisar se há contribuições de seus textos para a construção da representação feminina na contemporaneidade, observando os aspectos feministas, uma vez que Frida foi uma artista bastante revolucionária a sua época. Neste sentido, Gomes (2018, p.10) afirma que Frida: “tornou-se um modelo de mulher que rompe com o estereótipo da princesa que almeja casar e viver seus dias em função do lar, do marido e dos filhos”. Desta forma, ela é vista como personalidade e “narradora” de sua própria história, tornando-se marco teórico e literário, como referência feminina de luta pela liberdade.

Estudar o legado de Frida Kahlo é algo muito significativo e desafiador, principalmente devido à complexidade de significados presentes em suas obras. Para tanto, utilizamos dois perfis do *Instagram*, “frasesfridakahlo” e “frases.frida.kahlo”, como meios para chegar aos dados que construíram a pesquisa. Escolhemos esses perfis porque estamos inseridos em uma sociedade tecnológica, na qual grande parte da população tem acesso a esse tipo de rede social que, de certa forma, age como propagadora de informações.

O *Instagram* é de fácil acesso e sua popularidade vem aumentando muito nos últimos tempos, possuindo mais de um bilhão de usuários no momento da coleta de dados para este estudo. Nossa familiaridade de uso dessa rede social cotidianamente nos faz perceber também que ela é um meio rápido de troca de conteúdos, sobretudo através de fotos e imagens. Desta forma, muitas pessoas podem ter acesso a informações sobre a personalidade Frida Kahlo, uma vez que há muitos perfis em sua homenagem.

A pesquisa em questão justifica-se, ainda, devido à necessidade do fortalecimento da representatividade feminina na sociedade. Em outras palavras, pela urgência de discursos que tratem da luta da mulher pelo seu espaço, pela igualdade de gênero e principalmente pela sua valorização como ser de poder, conforme prega os estudos sobre o feminismo baseados em autoras como Duarte (2003) e Paiva (1997). Assim, utilizamos a figura histórica Frida Kahlo como ícone dessa representação feminina devido à maneira que ela fez arte, por ter sido uma mulher revolucionária e, segundo Brognoli (2009, p. 20), “apaixonada pela liberdade”. Portanto,

sua vida cotidiana serviu como fonte de inspiração e força para construir a importância de sua história, inclusive, inspirando a muitos nos dias atuais.

A escrita na vida de Frida Kahlo

De acordo com Carletto (2012), Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón nasceu em 6 de julho de 1907, em Coyoacán, cidade situada no México, e morreu aos 47 anos de idade, no dia 13 de julho de 1954. Filha de Guillermo Kahlo e Matilde Calderón y Gonzáles, sua vida foi marcada por grandes acontecimentos, muitas vezes trágicos. Dentre eles se destacam acidentes, lesões, cirurgias, entre outros traumas que influenciaram diretamente no seu estilo artístico e na construção de sua personalidade.

Frequentou a *Escuela Preparatoria Nacional*, na cidade do México, com objetivo de realizar o sonho de ser médica. No entanto, um grave acidente interrompeu sua trajetória estudantil e modificou o curso de sua vida, o que a deixou, por um longo período, impossibilitada de andar.

Depois de um doloroso período de tratamento, Frida apresentou melhoras em seu quadro de saúde, porém ficaram sequelas ocasionadas pelo acidente. Naquele momento, se aproximou de Diego Rivera¹¹, pessoa que teve grande destaque em sua vida. Juntos viveram muitos momentos atribulados pelo fato desse relacionamento amoroso ter sido marcado por desafetos, discussões, traições de ambas as partes e separações.

Sendo sua própria fonte de inspiração e como forma de expressão dos seus sentimentos, Frida Kahlo começa a pintar uma série de autorretratos, inaugurando sua produção com a obra intitulada *Autorretrato con traje de terciopelo*. Ao mesmo tempo, a artista mexicana passou a escrever cartas para se comunicar com as pessoas, como, por exemplo, seu amado Diego Rivera, dentre outras a quem tinha algum apreço.

No ano de 1939, foi convidada para participar de uma exposição em Paris sobre seu país de origem. Nesse evento, teve a oportunidade de vender sua obra *El marco*, para o *Louvre*, a primeira obra mexicana do século XX exposta por um museu europeu. Essa exposição possibilitou o conhecimento e o reconhecimento da talentosa mulher que vivia em luta pela própria vida, para se tornar alguém diferente não só em virtude de sua forma física, mas pela habilidade de transformar dor e vários sentimentos em arte.

Embora seus quadros tenham ganhado muita popularidade, Frida também se destacou na escrita. Nesse aspecto, teve grande importância suas cartas que registraram diversos momentos de sua vida, sejam eles profissionais, sofrimentos pessoais, seu estado de saúde e limitações físicas

¹¹ Diego Rivera foi um consagrado pintor mexicano de reconhecimento internacional. De origem judaica, esteve casado com Frida Kahlo com quem teve uma relação bastante atribulada.

(BROGNOLI, 2007). A escrita foi uma maneira encontrada por Frida para manter contato com o mundo e, principalmente, com as pessoas que ela tinha afinidade. Foram produzidas várias cartas e bilhetes sobre diversos temas do seu cotidiano, expondo assim seus sentimentos.

A respeito das obras escritas de Frida Kahlo, Carletto (2012, p. 40) afirma que, “Por meio da escrita, Frida externou muito o que sentia. Por grandes períodos, a escrita se converteu em sua única possibilidade de isso acontecer, pois ela passava muito tempo em sua cama e numa profunda solidão”. Conforme a citação, observamos que a escrita foi uma maneira encontrada pela autora para manter contato com o mundo através das pessoas com quem ela tinha algum tipo de relação. Através desses textos, Frida narrou acontecimentos vividos durante os últimos dez anos de sua vida, compondo um diário “íntimo”, que foi publicado posteriormente sob o título *El diario de Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato*. De acordo com Alves (2012, p.171), o diário foi “construído com palavras e imagens, pode-se dizer que a sua intimidade, suas dores e amores assumem uma configuração ao mesmo tempo trágica e lúdica” neste manuscrito. Ainda segundo o autor, o diário de Frida foi construído pela expressão de seus sentimentos, e não havia nenhuma pretensão de publicação.

Ainda sobre o diário, Carletto (2012, p. 42) informa que

Não há uma organização do material, o que se vê é uma construção não linear, em que a artista se preocupou exclusivamente em marcar o que vivia; mais que isso, as alegrias, algumas confissões desveladas, doses de requiebre poéticos, lamentos e onde as expressões verbais e visuais se complementam com grande intensidade.

Nesse sentido, tal publicação é uma das maiores representações escritas de Frida Kahlo, já que nela se encontram os relatos, a exposição de sentimentos e momentos vividos pela artista. Desta forma, esse material demonstra um lado da artista mexicana desconhecido pelas demais pessoas, pois se trata de um documento íntimo que apresenta distintas interpretações.

Em síntese, esse material escrito reflete as indagações, desejos, prazeres, tristezas e felicidades presentes no interior da autora, por esse motivo o documento é composto pela criatividade, profundidade e complexidade que expressa a biografia de Kahlo. Em toda a sua arte, seja ela escrita ou pintada, a artista mexicana reproduzia o que sentia ao viver. O rascunho, as letras aleatórias, a espontaneidade se fizeram presentes para a construção singular dos seus trabalhos e revela muito da personalidade da artista.

Representação feminina

Durante décadas a história da mulher foi escrita por homens e que, ainda hoje, infelizmente as estruturas sociais e intelectuais eram encabeçadas pelo sexo masculino (STREY ET AL.,

2004). Desta forma, a representação feminina foi construída a partir da valorização do sexo masculino, tornando a mulher “oculta” em sua própria história. Baseando-se nesses conceitos patriarcais, a sociedade desenvolveu e propagou a hierarquização entre os sexos, colocando a classe masculina acima e mais importante socialmente do que a feminina. Nesse contexto de “invisibilização” da mulher, Duby e Perrot (1990, p. 7) interrogam:

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história?

Conforme essa citação, percebemos que a representação feminina estava voltada para o ambiente privado, constituído pelo lar e pela família, fazendo com que a mulher fosse representada através da ideia de mãe e esposa dedicada. Isto porque a história da humanidade foi construída pelas relações de poder e permeada pela cultura de desigualdade entre homens e mulheres. A mulher era vista socialmente, muitas vezes, exclusivamente pela sua função reprodutiva, pela afetividade exacerbada e pela incapacidade de se posicionar politicamente, de pensar e ser independente. Essa imagem vem mudando paulatinamente, mas ainda há muito o que se fazer para corrigir essa injustiça social.

De acordo com Jácome e Pagoto (2008, p. 11), “Até o final do século XIX, à mulher foi negado o direito ao aprendizado escolar, o que implicou na ausência da escrita e da leitura em sua vida”. Por um longo tempo, a sociedade foi marcada pelo interesse do homem, como forma de deter o poder nas mãos dessa classe privilegiada. A ausência de direitos das mulheres fez com que a classe feminina fosse impossibilitada de escrever a sua própria história ou até mesmo mudar o desfecho dela, já que a falta de escolaridade dificultava, ainda mais, sua emancipação. Desta forma, a educação dada às mulheres estava voltada, por exemplo, para as habilidades domésticas, aos bordados e agulhas que eram repassados de geração em geração.

Quando a mulher passou a desenvolver a habilidade de escrita, tornando-se alfabetizada, apesar de teoricamente ter sido um progresso, a classe feminina ainda permaneceu sendo reprimida, pois para ter autonomia na escrita literária precisava utilizar pseudônimos masculinos ou redigir seus textos anonimamente, por exemplo. Com a modernidade e a passos lentos, a mulher conquistou o “poder da palavra”, ou seja, passou a ter acesso à escrita e à leitura, tendo assim a oportunidade de ter um espaço ativo na sociedade, já que muitas, por estarem acomodadas e/ou reprimidas, não conseguiram usufruir dessa “liberdade de expressão”.

Já na contemporaneidade e em alguns países, a classe feminina é caracterizada e representada pelo desejo de conquistar sua total independência. Assim, segundo Amorim (2011,

p. 04), a mulher “se expressa enquanto ser social ativo e inovador pelo ato criativo, por contestar inclusive a si mesma”. Entre suas diversas formas emancipatórias, ela mostra suas habilidades, competência e capacidade de ler e escrever textos, discuti-los e até mesmo criticá-los, deixando de ser coadjuvante da sua história, passando a ter autonomia, senso crítico e a influenciar no desenvolvimento social, cultural, literário.

Conceituando o Feminismo

Os seres humanos são diferentes, tanto geneticamente como em questões relativas ao gênero. As mulheres possuem qualidades específicas que as diferenciam dos homens e também de outros indivíduos do sexo feminino. Entretanto, ao longo da história, a ideia da diferença limitando-se ao sexo ocasionou (e ainda hoje gera) certo preconceito e opressão da classe feminina. É neste contexto, de construção social da submissão das mulheres, que surge um movimento denominado feminismo, que se caracteriza pelo o anseio da liberdade feminina em todos os âmbitos sociais.

Sendo assim, é necessário fazermos uma diferenciação dos termos: “feminino” e “feminismo”, já que essas palavras são usadas frequentemente erroneamente como sinônimos. De acordo com o dicionário online de português (2018), feminino “se refere à mulher ou a ela é particular: intuição feminina”. Deste modo, o conceito desta palavra está inteiramente ligado aos aspectos e características que são provenientes da mulher, como, por exemplo, a sensibilidade e a intuição. Melhor dizendo, o vocábulo remete à singularidade do sexo feminino.

Já o termo feminismo, ainda segundo o dicionário online de português (2018), é definido como “Doutrina cujos preceitos indicam e defendem a igualdade de direitos entre mulheres e homens”. Desta forma, o termo feminismo apresenta um sentido amplo e plural que busca demonstrar a importância de se considerar o homem e a mulher como sujeitos iguais em direitos e deveres, sem que haja nenhuma classificação que desfavoreça ambos os gêneros.

No entanto, conforme Alves e Pitanguay (1991, p. 7), “é difícil estabelecer uma definição precisa do que seja feminismo, pois este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada”. De acordo com esses autores, percebemos que o feminismo, como um manifesto de reivindicações, é relativamente antigo e tem continuidade no decorrer dos anos, já que está ligado ao processo de transformação social e educacional dos sujeitos.

Por sua vez, Paiva (1997, p. 520) afirma que o movimento feminista “trouxe à tona o processo de exclusão sofrido pelas mulheres ao longo da história, onde as várias formas de

organização social fizeram-nas ficar confinadas no âmbito do privado, do doméstico”. Sendo assim, esse movimento luta por oportunidades, diferentes das possibilitadas pela sociedade conservadora e patriarcal, que permitam às mulheres defenderem seus ideais e protestarem contra a visão de que elas deveriam ser unicamente procriadoras por serem consideradas “incompetentes” e “frágeis” para realizar outras tarefas que não sejam as típicas de “donas de casa”.

Nascimento (2017) por sua vez, de forma mais específica, afirma que os primeiros vestígios organizacionais do movimento feminista ocorreram por volta do século XVIII com o advento da revolução francesa, quando as mulheres saíram do seu estado “neutro” e passaram a reivindicar seus direitos políticos, dando início, assim, a uma árdua batalha para terem liberdade de expressão e participação ativa na sociedade.

A história desse movimento, no Brasil, surge apenas na primeira metade do século XIX, em consequência ao patriarcalismo que marcava o país (GUEIROS, 2009). As mulheres se manifestaram contra o ideal feminino de inferioridade, predestinadas ao matrimônio e a serem restritas ao trabalho doméstico, imposto pela sociedade daquela época. Neste contexto, a classe feminina mostrou-se insatisfeita com o “poder” do homem sobre elas, ou, melhor dizendo, criticaram a desigualdade existente entre os sexos. Este período ficou marcado pelo despertar das mulheres, já que, insatisfeitas com o padrão que a sociedade determinava sobre elas e para elas, com o desejo de mudança, foram à luta na tentativa de ganhar espaço na sociedade.

É importante destacar que o entrave existente entre a mulher e a “sociedade” vai além da busca pelos seus direitos civis, procurando a extinção de relações pautadas nas desigualdades sociais e de abuso de poder do homem sobre a mulher. Em outras palavras, “significa também um processo de reeducação, ruptura com uma história de submissão e descobrimento das próprias potencialidades” (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 29). Tais tentativas de justiça social com as mulheres só podem ser construídas e conquistadas de maneira coletiva, pois os desafios vivenciados pelo público feminino servem para a reflexão e o sentimento de união com as demais. Por isso, entendemos que as relações familiares ou do eixo privado estão entrelaçadas com as ideologias desenvolvidas no âmbito social, esse é um fator que caracteriza o feminismo contemporâneo.

Análise dos dados

Realizamos a análise deste estudo através de dois perfis públicos do *Instagram* que fazem referência à Frida Kahlo. O primeiro, denominado “frasesfridakahlo”, com 121 mil seguidores, exibiu 805 publicações, enquanto o segundo, “frases.frida.kahlo”, contava com 23,7 mil de

seguidores e 317 publicações. Tais informações correspondem ao período da coleta de dados, outubro de 2018. A escolha destes perfis se justifica pelo fato deles apresentarem uma maior porcentagem de publicações referentes aos escritos da artista naquele momento. Além do mais, ambos possuíam um número considerável de seguidores, fator que influencia na divulgação e propagação do legado deixado pela escritora e pintora mexicana e que serve como base para a nossa pesquisa.

O *corpus*, devido à limitação de espaço para a construção deste capítulo, foi composto pelas duas últimas publicações de cada um dos perfis mencionados anteriormente. Nessas postagens aparecem tanto textos verbais como não verbais e, apesar de serem perfis destinados a divulgar aspectos relacionados à Frida, as publicações não se restringiam apenas às obras da artista em questão. Embora isto tenha ocorrido, nos detemos às publicações que apresentaram escritos de autoria da artista mexicana. Para comprovar a veracidade de autoria das publicações, realizamos uma pesquisa na internet para verificar se as informações textuais que foram selecionadas eram realmente de Frida.

A seguir apresentamos dois quadros equivalentes à seleção das publicações dos dois perfis observados para a realização de nossa análise. Neles, além das imagens, trazemos, na segunda coluna, a sua descrição.

Quadro 1 – Descrição das imagens retiradas do perfil “Frasesfridakahlo”.

Imagem 01:



Ideia central:

Livre arbítrio

Construção da representação feminina:

Não é construída de forma explícita, mas subentende-se que a mulher possui a liberdade de escolher com quem quer dividir sua vida.

Aspectos feministas:

Independência tanto de expressão como de escolhas.

Imagem 02



Ideia central:

Sentimento de liberdade e autoestima para o que almeja.

Construção da representação feminina:

Nas entrelinhas da citação, compreendemos que a classe feminina é representada pela força e a coragem de lutar.

Aspectos feministas:

A ideia de que as mulheres, desde o passado, são referências de luta e que conseguem, de certa forma, seus objetivos aproveitando as oportunidades apesar das dificuldades encontradas para poderem seguir livres / “voando”.

Fonte: Elaboração própria a partir da observação dos dados.

De acordo com o quadro apresentado anteriormente, podemos perceber que mesmo pertencendo a uma época em que a mulher não tinha liberdade de expressão para se impor perante a sociedade, Frida Kahlo rompia, através de sua arte, as barreiras do silêncio impostos socialmente, visto que se posicionava de forma implícita e explícita sobre seus desejos, atitudes e principalmente lutando e favorecendo, de certa forma, para a construção de um ideal feminino autônomo.

Diante dessa postura, de certa forma revolucionária, a partir da leitura das informações apresentadas no quadro ilustrado acima, compreendemos, em ambas as imagens ilustrativas do primeiro perfil analisado aqui, a ligação existente entre os sentimentos que constituíam o interior da autora e as influências adquiridas em suas vivências em sociedade. Percebemos isto porque, segundo Carletto (2012, p. 26),

Os relacionamentos amorosos de Frida são o outro aspecto que influenciou fortemente a sua produção artística. Algumas obras estão associadas e descrevem perfeitamente o momento que a artista escrevia. Pintou e escreveu sobre eles.

Essas experiências refletem os momentos vividos por Frida, já que sua trajetória foi marcada por muitos acontecimentos turbulentos entre os quais se destacam as sequelas adquiridas pelas lesões, acidentes e cirurgias, como também os relacionamentos amorosos nos quais ela esteve envolvida, que serviram como inspiração para a construção de suas obras.

Apesar de Frida ter sido uma artista que viveu nos primeiros anos do século XX, período marcado pelo enfraquecimento da força do tradicionalismo sobre as mulheres (ALVES; ALVES, 2013), evidenciamos na maior parte das publicações analisadas que a autora mexicana faz uma crítica à sociedade tradicionalista que via a mulher como indivíduo exclusivo para a maternidade e como ser encarregada dos afazeres domésticos.

Essa crítica social e anseio por liberdade, apresentados nas publicações analisadas, ocorre pelo fato de a sociedade estar acostumada a silenciar as narrativas femininas, como afirma Perroux (2005, p. 09), ao se referir à escrita que tratava de registros históricos:

(...) que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo "esqueceu" as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, (...) elas estivessem fora do tempo ou ao menos fora do acontecimento.

O percurso histórico de desenvolvimento da humanidade traz traços de preconceito e submissão das minorias. Neste sentido, as mulheres foram, durante séculos, “camufladas”, esquecidas por uma sociedade machista e o anseio pela correção desse vazio de representatividade é apresentado nas publicações que analisamos neste estudo.

Frida manifesta seus desejos em sua escrita e, embora seus textos tratem de experiências pessoais, já que estão ligados à sua vontade individual, refletem uma necessidade coletiva das mulheres se libertarem daqueles que as “aprimonam”. Indiretamente, a autora mexicana direciona sua “fala” para encorajar as mulheres, mostrando a importância de se valorizar, se colocar em primeiro lugar, apresentar suas vontades, ideias, escolhas, saber lidar com as diversidades existente no cotidiano. Ao escrever em forma de desabafo, a autora não poderia ter a real dimensão de que seus escritos pudessem chegar ao valor e importância que tem na contemporaneidade. É necessário ressaltar que o conhecimento desses textos se deu posterior a sua morte, por isso não se sabe se Frida teve a real intenção de publicá-los ao escrevê-los.

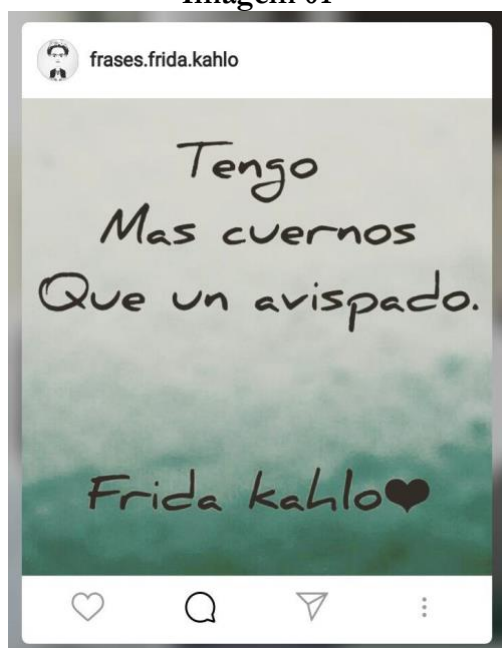
Esse pensamento de liberdade se apresenta na imagem 02 do quadro anterior, na frase “Pies, ¿para que los quiero si tengo alas para volar?”. Apesar de ser um relato particular da autora, levando em consideração que foi escrito, possivelmente, num dos momentos delicados de sua vida. Para comprovar isso, Carletto (2012, p. 91) afirma que “Frida fez esse registro quando os médicos decidiram amputar sua perna direita até o joelho”. Neste sentido, percebemos que o trecho em questão surgiu como uma das formas encontradas por ela de desabafar, colocando no papel o que estava sentindo. É uma frase que causa efeito de sentido no interlocutor, ao mesmo tempo que existe os pontos interrogativos, lemos como se fosse uma afirmação. Tal recurso textual provoca um efeito motivador, pois gera o estímulo à possibilidade de sair da zona de

conforto. Compreendemos dessa maneira, nas entrelinhas da frase, que a autora impulsiona as mulheres a continuarem resistentes em busca de uma sociedade mais igualitária e que pregue o respeito mútuo. Utiliza-se a palavra “asas” como metáfora para representar a liberdade e a possibilidade de crescimento que a mulher pode conseguir pela luta.

Nesse contexto de análise, apresentaremos a seguir o segundo quadro referente ao perfil “frases.frida.kahlo”.

Quadro 2 - Descrição das imagens retiradas do perfil “frases.frida.kahlo”

Imagem 01



Ideia central:

Traição.

Construção da representação feminina:

Reconhecedora da realidade “amorosa” na qual ela está inserida cujo contexto que se destaca é o de traição.

Aspectos feministas:

Liberdade de expressão reconhecendo, inclusive, um entorno sentimental de desamor provocado pela traição.

Imagem 02



Ideia central:

Leitura como ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano.

Construção da representação feminina:

Apresenta uma ideia da necessidade de a mulher buscar conhecimento. O conhecimento através da leitura gera essa beleza única que se pode levar até a posterioridade. A sabedoria é o que importa para que a mulher se considere bela mesmo no decorrer do tempo.

Aspectos feministas:

Empoderamento feminino através do saber. A leitura como arma para a desconstrução dos estereótipos sociais da mulher.

Fonte: Elaboração própria a partir da observação dos dados.

Conforme o quadro exibido anteriormente, notamos que na imagem 01, composta pela frase “*Tengo más cuernos que un avispadó*”, a autora relata uma infidelidade que sofreu em seu relacionamento. Isto é comprovado por Carletto (2012, p. 18) quando afirma que “Frida amargou muitas amantes do marido”. Não consideramos que a frase possui traços exclusivos da representatividade feminina e aspectos feminista, apesar de percebermos que a autora teve a oportunidade de falar sobre tal feito. Vemos, no entanto, que todas as pessoas que se envolvem (ou estão envolvidas amorosamente com alguém) correm o risco de serem traídas.

O problema não está necessariamente em ser traído ou trair, mas na permanência numa relação em que esse tipo de prática provoque o sofrimento da pessoa traída. Além do mais, o fato de manifestar e assumir que foi traída pode ser lido como o primeiro passo rumo a “liberação” desse “amor” que faz sofrer. De fato, a biografia de Frida nos mostra que ela sabia das traições que sofria e que também traiu Diego Rivera, seu grande amor. Essa relação já denota certa liberdade da mulher, atuando como os seus pares e lutando por uma igualdade plena.

Já na imagem 02 do segundo quadro, que apresenta a frase *La mujer que lee, almacena su belleza para la vejez...*, pontuamos que Frida procura mostrar para as demais mulheres que a leitura é uma das ferramentas indispensáveis para a construção do seu desenvolvimento intelectual, cultural e, conseqüentemente, social. Tal ascensão, por meio do conhecimento, pode influenciar diretamente na construção da identidade que a levará, conseqüentemente, a perceber a sua importância de representação na sociedade. Desta forma, a mulher pode liberar-se das “amarras” ocasionadas pela falta de conhecimento e pelo preconceito estabelecido no meio social que prega a ideia de que, por ser um “sexo frágil”, a mulher não tem a capacidade de desenvolver atividades profissionais geradas pela prática intelectual fora do seu lar. Deste modo, a autora apresenta a ideia de que a beleza feminina, a única que pode durar a vida toda, está relacionada ao interior do ser, ao conhecimento e à experiência que as mulheres adquirem a partir de leituras. Estas vivências são mais importantes e decisivas em sua vida do que qualquer aspecto físico.

Neste contexto de análise dos escritos de Frida Kahlo, pudemos observar, a partir das publicações apresentadas nos dois quadros, que a autora manifesta não só suas angústias individuais, mas que seus pensamentos e ideais refletem todo um anseio de liberdade feminina da época. Sendo assim, na maioria das frases analisadas, observamos, mesmo que de forma implícita, que a artista faz uma crítica ao tradicionalismo do patriarcado. Partindo dessa perspectiva, Frida denuncia a desigualdade existente entre o sexo feminino e o masculino, expressa a importância da

liberdade de expressão, mostra a relevância do reconhecimento da mulher enquanto ser social e político que possui capacidade e habilidades diversas.

Considerações finais

Embora estejamos inseridos em uma sociedade onde teoricamente as mulheres conquistaram um espaço significativo, vemos a necessidade de discurso seguido de ação, que propague a luta da classe feminina pela igualdade e que valorize a sua potencialidade como ser humano. Foi com base na luta da classe feminista que nos propusemos a investigar os escritos de Frida Kahlo pela forma que esta artista mexicana fez história a partir de sua própria biografia, entre outros modos. Para isto, escolhemos a rede social *Instagram* como meio para obtermos os dados de análise devido sua popularidade comunicativa enquanto rede social que propaga diferentes tipos de informações nos dias de hoje.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, analisar as contribuições dos escritos de Frida Kahlo, divulgados em perfis publicados no *Instagram*, para identificar a construção da representação feminina na contemporaneidade observando se há aspectos feministas nestes textos.

A partir da análise realizada pudemos perceber que, apesar de Frida Kahlo não ter se posicionado declaradamente como feminista durante sua trajetória de vida (afinal naquela época o movimento não tinha a força que tem hoje, inclusive na América Latina), a artista apresentou de forma implícita, na maior parte das publicações analisada, aspectos ligados ao feminismo, visto que exhibe ideias voltadas para a liberdade de expressão da mulher, a valorização do “eu”, além de fazer críticas aos conceitos e posturas tradicionais marcados pelo conservadorismo e machismo e a consequente desvalorização da mulher.

Percebemos, ainda, que, apesar da racionalidade ter sido colocada em primeiro lugar na maior parte dos escritos analisados, Frida demonstrou estar influenciada por seus sentimentos e relacionamento(s) amoroso(s) nos momentos que demonstra sofrimento e submissão aos seus sentimentos. Ademais, os escritos observados expõem que Kahlo foi uma das artistas que contribuiu para a construção dessa representação, visto que seu legado artístico foi de fundamental importância para a valorização da capacidade feminina como indivíduo que possui habilidade de ser e fazer história conforme suas escolhas.

Com a realização desta pesquisa, esperamos poder ter contribuído, de alguma forma, para a compreensão da importância da mulher na sociedade, como ser ativo, representante de sua classe, sem nenhum medo de repressão ou violação dos seus direitos, mas também para entender

que o feminismo é uma trajetória de luta pelo respeito, pelo espaço e a valorização da mulher que ainda tem um longo caminho a ser conquistado.

Além do mais, entendemos que o nosso trabalho pode possibilitar, indiretamente, um ensino de espanhol como língua estrangeira de forma não isolada dos aspectos históricos e culturais que envolve as sociedades que perpassam os países hispanofalantes, uma vez que ensinar uma nova língua é levar em consideração os múltiplos saberes relacionados a ela. Desta forma, a história de representatividade de Frida Kahlo está permeada de traços culturais de seu povo, sobretudo das mulheres mexicanas de meados do século XX, e essa realidade deve ser conhecida e estudada nas aulas de língua espanhola.

Referências

AMORIM, L. T. de. Gênero: uma construção do movimento feminista? In: **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

ALVES, M. da P. C. Frida Kahlo entre palavras e imagens: a escrita diarista e o acabamento estético/ Frida Kahlo. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 169-184, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/herbe/Downloads/47720-58496-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2018.

ALVES, A. C. F; ALVES, A. K. da S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. In: **IV Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**. 29 a 31 de maio de 2013 – Fortaleza – CE – UECE – Itaperi. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

ALVES, B. M; PITANGUY, J. **O que é feminismo?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1991.

BROGNOLI, I. da S. Frida Kahlo por Extenso. In: **História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**: Caderno de Resumos [do] 24º Simpósio Internacional de História, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.R.pdf>> Acesso em: 29 de mai. 2018.

CARLETTTO, R. **Elementos de uma semiologia enunciativa**: um estudo do diário íntimo de Frida Kahlo. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, 2012, p, 111.

COSTA, A.A.A; SARDENBERG, C. M. B. **O feminismo do Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008, p. 411.

DUBY, G; PERROT, M. **História das mulheres no ocidente**: a antiguidade. v. 1. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

FEMININO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/feminino/>>. Acesso em: 11 de out. 2018.

FEMINISMO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/feminismo/>>. Acesso em: 22 de mai. 2018.

GOMES, L. T. **Representações de Frida Kahlo na literatura infantil contemporânea: inspirações dos estudos culturais e estudos feministas**. Porto Alegre, 2018. 56 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GUEIROS, D. A. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 71, Ano XXIII. Especial 2002. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOMEL, M. C. W.; PAGOTO, C. Cultura patriarcal e representação da mulher na literatura. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Campus Foz de Iguaçu, v. II nº1, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4936/3746>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

NASCIMENTO, M. V. O. do. “Bela, recatada e do lar”: uma reflexão sobre as mulheres e a literatura (rupturas e permanências). **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 73-86, maio/ago. 2017.

PAIVA, M. S. **Teoria feminista: O desafio de tornar-se um paradigma**. In: Rev. bras. enferm. [online]. 1997, vol.50, n.4, pp.517-524. Vitória - Espírito Santo, julho de 1997. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/S0034-71671997000400007>>. Acesso em: 26 mai. de 2018.

PERROT, M. **As mulheres ou silêncios da história/ Michelle Perrot**: tradução Viviane Ribeiro – Bauru, SP: EDUSC, 2005, p. 520.

STREY, M. N. CABECA, S T. L. PREHN, D. R. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

“Y A MUCHA HONRA MARÍA LA DEL BARRIO SOY”: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE E RESILIÊNCIA DA MULHER MEXICANAMaria Roziane Mata de Oliveira
Marta Jussara Frutuoso da Silva**Considerações iniciais**

Ao refletir a respeito da definição de cultura e de identidade de um determinado grupo, comunidade, estado ou nação, é necessário identificar quais são os meios responsáveis para a construção desse conceito. Partindo dessa reflexão, nos dispomos a apontar quais são as ferramentas que podem servir como objeto de estudo, bem como, onde é possível encontrar elementos que configurem as diversas formas de expressão e de representação social.

Com base em estudos voltados para os aspectos culturais, abordamos o conceito de identidade da mulher mexicana através da personagem “Maria” da novela que recebe o nome desta protagonista: “Maria do Bairro”, realizando uma análise identitária da mulher dentro do contexto do gênero telenovela. Ademais, para essa pesquisa tivemos como objeto de análise a trajetória da personagem, que se caracteriza como um dos pontos principais para constituição da sua personalidade durante o folhetim.

Partindo da perspectiva da composição das identidades, nos propusemos a fazer uma análise descritiva, realizada através da telenovela “Maria do Bairro” utilizada como *corpus* desta pesquisa, sendo assim, constituímos uma investigação para entendermos como a sua personalidade resiliente contribuiu para a construção dos arquétipos da identidade cultural da mulher mexicana.

A telenovela mexicana, enquanto gênero, se tornou um objeto de estudo para ciência, não somente para os críticos do meio midiático, mas também para estudantes das mais variadas áreas como os campos das Linguagens e Ciências Humanas, que há muito tempo buscam entender essas produções que expressam a representação da vida social.

A exemplo disso, Motta (2006) em seu trabalho que versa sobre essa temática, afirma que o sustento da televisão mexicana está nas produções de seus folhetins, que ao longo dos anos se consolidou como um fenômeno capaz de transpassar o conceito de entretenimento, pois já não é novidade que essas produções são ferramentas fundamentais na construção das diversas identidades nacionais deste país latino.

As novelas mexicanas são responsáveis por reproduzir a vida cotidiana de pessoas daquele país, mesclando sentimentos, anseios, sonhos e fantasias dos personagens, somando tudo isso dentro de uma narrativa que surge com a missão de cativar a atenção do telespectador,

usando métodos e estratégias que o fazem se identificar e sentir-se como parte da história. É enxergando por esse prisma que nos aproximamos do processo de entendimento da popularidade da teledramaturgia produzida no México, mais especificamente a telenovela “Maria do Bairro”, com enfoque na protagonista Maria.

Diante do exposto, essa pesquisa surgiu a partir da necessidade de buscar responder aos seguintes questionamentos: Qual a relevância de uma produção fictícia para a construção da identidade da mulher mexicana? De que maneira essas produções podem contribuir para construção da identidade cultural e despertar a visão crítica dos telespectadores estimulando interesse por conhecer mais sobre a cultura, costumes, práticas sociais e valores de outros países?

Por se tratar da representatividade da vida cotidiana mexicana, compreende-se que esta telenovela estimula no telespectador um olhar crítico sobre a diversidade cultural do país. Sendo assim, esse entendimento contribuirá para responder aos referidos questionamentos que foram a base norteadora deste estudo.

Analisamos, de forma geral, o processo de construção da identidade da mulher mexicana na telenovela “Maria do Bairro”, identificamos o contexto temporal mexicano que a novela foi construída, levando em consideração a representatividade feminina e sua repercussão no México e em outros países. Expomos recortes do folhetim mexicano, em que a protagonista viveu experiências dramáticas, situações nas quais sua personalidade resiliente foi determinante para enfrentar as múltiplas adversidades. Ainda, também averiguamos situações vividas pela personagem que contribuíram para a construção dos arquétipos da sua identidade cultural.

Uma síntese da telenovela “Maria do Bairro”

A telenovela se apresenta como um gênero unificador, capaz de prender a atenção de um público completamente heterogêneo, diferente em características, mas parecido no gosto. Campedelli (1985, p. 08) faz uma colocação que vai de acordo a essa linha de raciocínio:

A relação que deve existir entre os programas de televisão, o próprio vídeo e os telespectadores é semelhante a do anfitrião e seus convivas. Neste sentido, toda a célula familiar converte-se, em última instância, num grupo de consumidores do espetáculo servido a domicílio a pessoas em busca de diversão-produto em lugar de diversão ativa. A criatividade, a imaginação e o achado de novos e particulares entretenimentos não podem pôr-se em marcha, se não se saltar por cima desta proposta muito mais próxima e nada problemática que é a proposta televisual.

As palavras da autora nos fazem refletir a respeito da composição das telenovelas, mais especificamente as produções mexicanas, pois seu conteúdo se apresenta de acordo com a forma

como define Campedelli (1985), um meio de entretenimento de fácil absorção por parte do público, com conteúdos pouco polêmicos e com baixo nível de complexidade em seu enredo. No entanto, com uma inquestionável capacidade de conquistar a aceitação do público das mais diversas esferas sociais, gostos e níveis culturais.

As produções advindas da teledramaturgia mexicana são conhecidas por apresentar ao público um conteúdo que versa mais sobre a problemática dos sentimentos, que é algo universal. Ao contrário das telenovelas brasileiras, por exemplo, as mexicanas não têm como principais focos da narrativa: problemas regionais, polêmicas ou até mesmo críticas sociais. Por outro lado, podemos contemplar que nestas narrativas questões da dualidade, temas universais, como a luta do bem contra o mal, a diferença do rico para o pobre, e aquele tradicional enredo da mocinha simples de origem humilde que ascende socialmente. Porém, no decorrer da trama, essa mocinha trava uma verdadeira luta para ficar com o homem amado, tendo que enfrentar sempre um vilão (ou vilã) que faz de tudo para interferir na relação do par romântico.

Outra característica marcante nessas obras é a escolha do conceito que Campedelli (1985) define como *plot*, que se refere ao fato de uma produção destacar uma única história desde o início como foco principal, detalhe importante que pode ser observado desde a escolha dos títulos dados às tramas, geralmente usando o nome da personagem principal. Em contraposição, as produções provenientes do Brasil optam pelo que Campedelli (1985) define como *multiplot*, ou seja, várias histórias acontecendo ao mesmo tempo, muitas vezes uma independente da outra.

A fórmula mexicana de criação telenovelesca, apesar de ser muito conhecida, ainda continua sendo eficaz e responsável por conseguir a afeição dos telespectadores, pois estes se sentem representados e se identificam cada vez mais com essas histórias.

É válido salientar que há muito tempo essas narrativas vêm fazendo parte do imaginário de quem as assiste, pois a trajetória de vida de um personagem vai além das barreiras da ficção. Sobre isso, Reuter (1991, p.54) já nos diz que: “As personagens têm um papel essencial na organização das histórias. Elas determinam as ações, vivenciam-nas, religam-nas e dão sentido a elas. De uma certa maneira, toda história é história das personagens”.

A telenovela que conta a história da jovem órfã, que morava em um barraco, vivendo em situação precária e ganhava a vida trabalhando em um aterro sanitário, atualmente foi umas das produções mais vendida no mundo, chegando a ser exportada para cerca de 182 países, ultrapassando grandes sucessos brasileiros e mundiais como “Escrava Isaura” (1979), que foi vendida para 80 países e “Avenida Brasil” (2012) para 150 países (PENARIA, 2019).

A trama gira em torno da personagem Maria, uma menina órfã, de origem pobre, que se sustenta catando lixo e após perder sua madrinha fica sozinha no mundo. A pedido do padre

Honório é acolhida por Fernando De la Vega, que a leva para viver em sua mansão. Passando a morar em uma casa luxuosa, convivendo diariamente com o choque das diferenças sociais, Maria se apaixona pelo filho dos donos da casa, Luiz Fernando De la Vega.

Para conseguir viver esse amor, Maria e Luiz Fernando tiveram que enfrentar o ódio e a maldade de Soraya Montenegro, vilã principal da trama, sobrinha em terceiro grau de Vitória De la Vega, esposa de Fernando. Vale ressaltar que, inicialmente, Luiz Fernando maltratava Maria, era um jovem arrogante, bebia muito e tinha abandonado os estudos.

A família De la Vega tinha mais dois filhos: Vanessa e Vlademir, ambos simpatizaram com Maria, assim como os empregados da mansão, Urbano, Filipa e Lupe, que passou a ser sua fiel amiga e confidente. Em contraposição, havia Carlota, empregada da casa que a hostilizou desde o início. A telenovela foi desenvolvida obedecendo uma cronologia total de 20 anos, distribuídas em três fases.

Contemplamos na primeira fase os seguintes fatos: Maria com 15 anos, após a morte de sua madrinha, sendo ainda uma menina inocente e sonhadora, passa a morar com os De la Vegas. A protagonista enfrenta muitas situações humilhantes por ser ignorante, pobre e sem instrução; com o passar do tempo e a convivência, conquista o coração de Luiz Fernando e de seu irmão Vlademir. Ao perceber que Luiz está apaixonado por Maria, Soraya trama para casar-se com ele e, enquanto isso, Maria passa a receber aulas de etiqueta e de alfabetização com a professora Dona Carol, o que em pouco tempo a tornou refinada e educada.

Fernando, chamado carinhosamente de tio Louro por Maria, passa por problemas de saúde, e, preocupada, Maria vai trabalhar com o “tio” em sua empresa. Com isso, consegue conquistar o carinho e respeito de Vitória que passa a vê-la como uma filha. Todos na empresa se encantam com Maria, sempre humilde e fiel às origens. A jovem entrega todo seu salário aos moradores do seu antigo bairro *João Diego*. É importante destacar que a chamam de Maria do Bairro *María la del Barrio*, em espanhol, em referência ao bairro onde nasceu e se criou até os 15 anos de idade. Sua origem é um motivo de orgulho para ela, exteriorizando isto durante toda a trama.

Seguindo com o relato, destacamos o momento que Luiz pede o divórcio a Soraya para casar-se com Maria, fazendo despertar o ódio da vilã, que além de negar o pedido consegue envenenar a protagonista com a ajuda de sua babá Calixta, que na realidade é sua mãe. Calixta, que também é curandeira, chamada de bruxa por Soraya, usa seus conhecimentos para ajudar a vilã.

Porém, Maria sobrevive ao envenenamento ao mesmo tempo em que Soraya sofre um acidente e simula sua própria morte. Então, Luiz e Maria se casam. Vanessa viaja com os pais para

o exterior, Vlademir, que foi preterido, sai de casa e retorna dias depois para se desculpar com o casal e selar a paz. Maria desculpa o cunhado, porém acontece um mal-entendido quando o esposo a vê abraçada com o irmão.

Luiz Fernando vai embora, Maria viaja até o Brasil onde se encontra com o esposo para tentar desfazer o mal-entendido, ele não aceita explicações e oito meses depois envia uma carta pedindo o divórcio. Grávida de quase 09 meses, Maria lê a carta e surta por tanto sofrimento. Vagando pelas ruas, a jovem desmaia, vai parar em um hospital onde tem um parto prematuro e dias depois volta a vagar pelas ruas sem razão com o filho no colo.

Maria dá seu filho para uma vendedora de doces, depois vai parar em um sanatório, onde é encontrada por Luiz, que nessa ocasião tem voltado para o México, reconsiderado o engano e está à procura da esposa para pedir perdão. O casal faz as pazes, porém sem conseguir encontrar o filho, Luiz adota uma menina para consolar Maria. Ao retornar para casa, a jovem se desespera ao perceber que a criança não é seu filho, porém promete amá-la, mas afirma que vai continuar procurando seu filho perdido.

Na segunda fase, a novela dá um salto de sete anos, a protagonista agora aparece madura, com 25 anos de idade e nessa nova versão de sua personagem ela apresenta-se como uma mãe sofrida, com o coração dilacerado por estar há sete anos em busca do filho que deu em um momento de loucura. Sua filha adotiva que se chama Maria dos Anjos (Tita), reclama com o pai porque a mãe está sempre triste e sai muitas vezes de casa.

Maria sai todos os dias para rua acompanhada de Lupe, a procura do filho perdido, enquanto o esposo começa a reclamar das suas saídas e por dar pouca atenção à filha. Maria não se deixa dominar e enfrenta o esposo para continuar sua busca. Aproveitando-se do mau momento do casal, Penélope Linhares, babá de Tita, se insinua para o pai da garota e com o tempo o dois iniciam uma relação extraconjugal.

Maria sofre ao perceber que Luiz voltou a beber e procura refúgio na religião, exteriorizando sempre sua enorme fé na virgem de Guadalupe. Enquanto o marido a engana, ela vai à igreja conversar com a Virgem. O caso do patrão com a funcionária vem à tona, Maria sofre intensamente, porém não se submete a aceitar ser traída, pede o divórcio, mas dias depois em nome da filha e de seu grande amor, ela reconsidera, atende ao pedido de perdão de Luiz e fazem as pazes mais uma vez.

Tem início a terceira fase, transcorre mais uma passagem de tempo de sete anos. Agora contemplamos Maria com 32 anos, uma mulher ainda mais amadurecida, bem mais refinada, com formação acadêmica, porém não exerce a profissão, cuida do lar, do esposo e da filha, pratica

com frequência filantropia, inclusive continua ajudando os moradores do seu antigo bairro João Diego.

Nessa fase se dá todo o desfecho da telenovela, acontece o retorno de Soraya Montenegro, a quem todos pensavam estar morta, a vilã casa-se por interesse com o milionário Oscar Montalban e o mata para voltar ao México usando o seu dinheiro. Maria enfim consegue reencontrar seu filho Nandinho, depois de muitas reviravoltas na trama, porém quando tudo parece está bem, Soraya inicia seu plano de vingança contra Maria do Bairro e toda família De la Vega.

Nandinho De la Vega, que a essa altura se encontra morando na mansão com seus pais verdadeiros, Maria e Luiz, sempre visita sua mãe Agripina que o criou como filho com a ajuda do compadre Vera Cruz. O jovem é usado por Soraya, que o seduz e usa o rapaz para destruir a rival. Depois de matar Calixta, sua verdadeira mãe, Soraya tenta incriminar Nando, que é defendido pela mãe assumindo a culpa para livrar o filho da prisão. Condenada por ser ré confessa, Maria vai parar em um presídio, onde é perseguida por Penélope, sua ex-funcionária, que está presa por extorqui-la. Além de Penélope, nossa heroína também é perseguida por Rosenda, carcereira cruel que a maltrata, inclusive protagonizando uma das cenas mais dramáticas vividas por Maria, na cela de castigo, quando ela sofre, tem alucinações e ao pedir socorro, de joelhos recebe um balde de água gelada no rosto.

Gonçalo Dorantes, antigo conhecido de Luiz Fernando e agora advogado de Maria, por quem é apaixonado, consegue provar a inocência dela, no entanto em sua última noite detida, acontece um grande incêndio, Maria é dada como morta após entrar nas chamas para salvar sua inimiga declarada, Penélope.

Passam-se dias, Maria reaparece no hospital onde Agripina se encontra internada entre a vida e a morte, nesse momento da trama a protagonista se encontra sem memória após o trauma sofrido, está morando na casa do Dr. Daniel o qual a chama de Marta Laura, nome que ela recebeu dos filhos do médico e por não lembrar como se chamava adotou esse nome.

Morando de favor na casa do médico, que a trouxe de uma clínica onde foi acolhida depois de ter sido encontrada vagando pelas ruas mais uma vez, Maria passa a cuidar dos filhos de Daniel, por esse motivo ela vai parar no hospital levando Perlinha (uma das crianças) e nessa ocasião reencontra Luiz Fernando e toda família. Mesmo não reconhecendo ninguém, Maria tenta ajudar Agripina, aproveitando-se da falta de memória da mocinha Soraya a sequestra.

No desfecho final do folhetim, Soraya Montenegro, a grande vilã, morre queimada após incendiar a cabana onde estava com Maria e Luiz, que foi ao resgate da esposa. Com a morte da

vilã tudo volta ao normal, Maria e Luiz trocam juras de amor e a telenovela marca seu último momento com Luiz a chamando de Maria do Bairro e ela reafirma dizendo “Com muita honra.”

Uma abordagem identitária da mulher mexicana com base na telenovela “Maria do bairro”

As telenovelas e suas várias representações podem ser uma fonte preciosíssima de informações culturais. Os meios e os métodos usados em uma composição da teledramaturgia são providenciais quando se trata de representar ou transformar algo, como metamorfosear o feio em belo, sofrimento em alegria, realidade em fantasia.

Nesse sentido, as telenovelas cumprem seu papel, pois conseguem satisfatoriamente “costurar a colcha de retalhos” que é o emaranhado de sentimentos, aspirações, personalidades e identidades dentro de uma trama. Tendo em vista que é através dessa costura que tocamos no ponto das muitas e múltiplas identidades que são representadas dentro de uma narrativa, nesse caso, a identidade da mulher mexicana, que tem sua representatividade através da personagem Maria da telenovela “Maria do Bairro”.

Assim, Medeiros (2012, p. 67) define identidade da seguinte forma:

As identidades se transformam a cada época, a cada contexto social no interior de formações discursivas, por meio das diferenças e através da relação com o outro. Isso acontece porque sociedades contemporâneas passam por constantes e rápidas mudanças que acabam por influenciar os comportamentos dos sujeitos (...).

A autora nos serve de respaldo quando falamos da construção dos arquétipos da mulher mexicana, tendo em vista que não falamos aqui de um conceito imutável, pois a questão da identidade é algo que está em constante processo de formação. Além disso, é importante salientar que em uma só personagem pode-se encontrar diversas identidades.

Por outro lado, Hall (2005) apresenta três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Entre as três, destacamos o sujeito sociológico como vertente para entendermos como se dá a formação e a construção da identidade da personagem Maria do Bairro. Nesse sentido, Hall (2005, p. 11) afirma que:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito, não autônomo e alto suficiente, era formado na relação com “outras pessoas importante para eles”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

Trilhando nosso estudo ancorados na noção do sujeito sociológico, buscamos verificar traços no nosso *corpus* que se encaixem com o entendimento dessa identidade móvel. Hall (2011), ainda sobre identidade, afirma que essa pode mudar de acordo com a forma como o sujeito é abordado ou representado, a identificação não necessariamente acontece de forma automática, ela pode ser ganha ou perdida e torna-se politizada de acordo com suas conveniências e representações.

Quando se trata do contexto das identidades da mulher mexicana, podemos afirmar que a personagem Maria do Bairro traz em sua composição traços que fazem referência a essa mulher, que se apresenta por um lado como o modelo tradicional da mulher mexicana e por outro com características fortes que tecem o conjunto que faz parte da identidade de uma mulher contemporânea, isso ainda somado a diferentes identidades distribuídas dentre esses dois modelos.

Essa mistura e variações de identidades dentro de um mesmo contexto e representada por uma mesma pessoa, nada mais é que a imitação fictícia da realidade, pois é comum vermos pessoas se identificarem com diferentes representações do real ou representações fictícias de uma realidade que muitas vezes está dentro de cada sujeito, porém ainda não foi exteriorizada.

Bauman (2005) traz uma reflexão acerca desse conceito das múltiplas identidades ao relatar que, segundo o antigo costume da Universidade Charles, em Praga, o hino nacional referente ao país da pessoa que está para receber o título de doutor *honoris causa* é tocado durante a cerimônia de outorga. Na ocasião em que estudioso teve que receber a honraria, pediram-lhe que escolhesse entre os hinos da Grã-Bretanha e da Polônia, e segundo ele, foi uma tarefa muito difícil encontrar a resposta.

O episódio relatado e protagonizado por Bauman é um exemplo do que acontece no universo da ficção, quando diferentes identidades podem ser atribuídas a um mesmo indivíduo, ocasionando o fenômeno da identificação dos telespectadores, ressaltando que esse público é formado por uma considerável diversidade cultural, social, de gênero, raça e de personalidades. Com isto, acreditamos ser esse um dos principais motivos da enorme popularidade da telenovela “Maria do Bairro”, e mais especificamente de sua personagem principal Maria.

Ainda refletindo sobre as declarações de Bauman (2005), ele exemplifica que, uma vez, uma amiga queixou-se de ser mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, por estar sobrecarregada de identidades para uma só pessoa, os arcabouços de referência para sua construção são numerosos tornando uma tarefa complexa assumir apenas uma dessas identidades. Ao se referir a essa amiga, descrevendo e reafirmando mais uma vez o complexo da sobrecarga de identidades, o estudioso nos faz refletir em relação ao nosso objeto de estudo.

Percebemos, então, que na personagem fictícia Maria do Bairro também é possível nos depararmos com uma pluralidade de identidades. Para corroborar com essa afirmação, buscamos mostrar através desse estudo, os arquétipos presentes na personagem e assim possibilitar o entendimento sobre o que faz de Maria uma figura capaz de exprimir tanta representatividade.

Partindo dessa percepção, podemos observar as diversas identidades presentes em uma mesma pessoa, assim como a presença dos muitos arquétipos que fazem parte da conjuntura da identidade da mulher mexicana. Também é importante destacar que de acordo com a cronologia da telenovela, a personagem foi sendo moldada, mantendo algumas características pessoais, mas por outro lado mudando completamente de situação ou pertencimento. Sobre o conceito de identidade e pertencimento Bauman (2005, p.17) nos diz que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Referente a questão do pertencimento, voltamos nossos olhares para como se dá esse fenômeno durante várias passagens da vida da personagem Maria e de como isso é exteriorizado por ela. Hall (2011), ao falar sobre o “jogo de identidades”, reafirma esse conceito quando esse jogo é posto em prática, o sujeito se vê em meio a um conflito de identidades e de pertencimento, cabendo a ele “jogar” e se adequar de acordo com o momento ou situação em que está posto.

No contexto da telenovela, percebemos que isso se reafirma no desenrolar da trama, tal qual acontece na vida real dos indivíduos. Portanto, conhecer a trajetória de vida da personagem Maria se faz mais que necessário para conseguir identificar como se dá a construção da identidade da mulher mexicana e como os caminhos percorridos pela personagem contribuíram para conquistar seu espaço na sociedade, sendo resolutivos também para efetuação do processo de empoderamento da protagonista da telenovela “Maria do Bairro”.

No tocante a dualidade identitária da mulher mexicana, representada por meio da história vivida pela jovem Maria, nos deparamos com uma mulher que surge a partir da fusão de duas identidades femininas mexicanas. Essa dualidade pode não ser percebida logo de início, ela pode exigir do telespectador um olhar crítico, discursivo e mais atento aos detalhes implícitos que foram criados a partir de um roteiro escrito estrategicamente, com intuito de compor um esquema bem idealizado.

O esquema que falamos, se refere à questão de o próprio criador de uma obra construir uma história com o intuito de provocar no telespectador um fenômeno que, segundo Hall (2011),

tem início na infância do sujeito, quando ele começa a se ver no olhar do outro. Esta fase, segundo ele, é denominada por Lacan como “fase do espelho”. Este fenômeno, que tem seu início quando ainda se é criança, acompanha o sujeito por toda vida, sendo responsável pelo constante processo de construção da identidade.

Nesse contexto, podemos entender identidade não como algo acabado e inato ao ser humano, mas como uma identificação em andamento. Sobre isto, Hall (2011, p. 37) afirma que, “Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem, as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado na plenitude”.

Amparados nos saberes de Hall (2011), entendemos que ao escrever suas obras os autores de telenovelas, como o da “Maria do Bairro”, conseguem penetrar nessa fantasia relatada por Hall, fazendo com que o telespectador consiga se projetar a partir da representação do seu “eu” imaginário, para a história que está acompanhando. Neste caso, nos referimos aos personagens fictícios presentes no folhetim.

Ainda é importante salientar, que é impossível falar da identidade de Maria sem seguir uma discussão sincrônica com o conceito de resiliência, pois ambos estão interligados; sendo a resiliência um fator determinante para traçarmos o perfil desta protagonista, bem como chegar a um entendimento no tocante a composição das suas diversas identidades.

Quadro 1 – Imagens características de identidade da personagem Maria do bairro.

Figura 01: Maria do bairro descendo a escadaria



Fonte: Youtube (2019).

Figura 02: Maria do bairro dançando com Luís Fernando de la Vega



Fonte: Youtube: (2019).

Analizamos, aqui, duas sequências audiovisuais do primeiro capítulo da telenovela. Ambas são concernentes a um devaneio de Maria, reafirmando a sua identidade cultural feminina sonhadora, que espera por seu príncipe encantado, encarnado em um papel de herói, existente nos contos de fadas, nos quais eles salvam as princesas em apuros. Neste sentido, o príncipe iria

salvá-la de sua realidade de pobreza. Na cena em questão, esse príncipe está representado na figura do que viria a ser seu par romântico na novela, Luis Fernando De la Vega.

No tocante a representação simbólica, muito utilizada pelos meios de comunicação, Hall (2009, p.17) discute que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Na execução das duas sequências das imagens anteriores, é possível constatar a parábola da vida real, que é característica das telenovelas mexicanas, algo muito explícito na teledramaturgia até o final dos anos 90. A analogia com a realidade traz características que compõem a identidade da mulher mexicana na época em que a novela foi produzida, além de fazer com que o telespectador se sinta representado nessa relação da ficção e vida real. Hall (2009) discorrendo sobre o conceito da identidade, afirma que unificação e plenitude da identidade, segura e coerente, não passa de uma mera fantasia, pois à medida em que os sistemas de significação e representação cultural tendem a se multiplicar, vamos sendo confrontados por múltiplas, variáveis e perturbadoras identidade possíveis, cabendo a nós escolher com qual se identificar, mesmo que temporariamente.

Ao destacar essa identidade da menina sonhadora, que mesmo em meio a tanta dificuldade, vivendo uma vida humilde, não se priva da esperança e da capacidade de acreditar que a vida pode mudar, a telenovela apresenta-se como um veículo de comunicação que instiga a mulher da vida real a manter a sua identidade sonhadora.

Quadro 2 – Imagens características de identidade da personagem Maria do bairro.

Figura 03: Fantasia de Maria



Fonte: Youtube (2019).

Figura 04: Realidade e fantasia



Fonte: Youtube (2019).

Ainda no primeiro capítulo, encontramos ainda duas sequências que podem se encaixar na análise do conceito de identidade da personagem Maria. Nos recortes acima, podemos captar mais uma paridade da ficção com a realidade. Observamos a protagonista conversando com três figuras que representam a madrasta má e suas duas filhas do conto de fadas “Cinderela”.

A primeira imagem, contempla o momento em que a personagem se apresenta como a própria gata borralheira. Em relação a esse fenômeno, Hall (2011), nos respalda a chegar no entendimento que “o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Ou seja, o momento em que Maria está vivendo, após chegar em um novo lar e ser hostilizada por três mulheres más, faz com que ela se identifique com o conto de fadas.

É importante salientar quem são as três opressoras da menina Maria, neste primeiro momento da trama: a primeira é Vitória De la Vega, esposa de Fernando De la Vega, patriarca da família que trouxe Maria para viver na mansão. Vitória hostiliza Maria desde o primeiro momento, não a entende e se sente incomodada com sua aparência e forma de se comportar.

A segunda é representada por Carlota, empregada da casa que mesmo pertencendo ao mesmo nível social da jovem Maria, ainda assim a despreza e a ignora. A terceira é representada por Soraya Montenegro, parente distante dos De la Vega e vilã da trama, que já nesse momento inicial da história de perseguição, insultos, ofensas e opressão à Maria do Bairro, agindo de forma preconceituosa em relação a sua postura e a origem humilde.

Na segunda imagem, Maria está limpando o chão, ao mesmo tempo em que é oprimida pelas três mulheres que a insultam e lhe dão seguidas ordens. Nessa recriação do imaginário da personagem, vemos representada mais uma alusão à realidade, na qual a mocinha pobre precisa enfrentar muitas dificuldades para alcançar uma boa posição social. As três mulheres representam

a sociedade opressora das próprias mulheres que buscam seu lugar no mundo perseguindo e a desvalorizando as que estão em classe inferior.

Quadro 3 – Imagem característica de identidade da personagem Maria do bairro.

Figura 05: Maria visita a sepultura da madrinha



Fonte: Youtube (2019)

No terceiro capítulo da telenovela, destacamos uma cena que reproduz umas das identidades culturais do México. Trata-se de uma cena da personagem em uma visita a sepultura da sua madrinha Cacilda. Nesse recorte vemos a naturalidade com a qual Maria lida com a situação, ela está sentada com expressão serena e conversa com a madrinha de forma espontânea, reafirmando também a sua fé na Virgem de Guadalupe, padroeira do país:

- Você que tá aí no céu e conversa com a Virgem sobretudo, pede pra me dar uma ajudinha, só pra o Luiz Fernando não ser assim, pra ele me tratar bem. Sabe o que é? Eu também posso pedir pra Virgenzinha, mas cê tá mais perto dela do que eu, é que ele tem um jeito tão safado... Mas eu gosto muito dele e eu não quero que ele seja mal comigo, porque tenho medo de me apaixonar por ele.

Essa amostra nos direciona a refletir sobre a identidade cultural existente nessa conjuntura da telenovela. Isto porque nos fomenta a fazer uma alusão a como é a relação dos mexicanos com a morte, como eles lidam com o luto etc. Neste sentido, é pertinente mencionarmos que é no México onde existe a tradicional comemoração do “Día de los Muertos” que é comemorado do dia 31 de outubro a 02 de novembro. Diferentemente do que acontece em outros países com outras culturas, como aqui no Brasil, no México, a visita a um cemitério é algo prazeroso e pouco melancólico.

Considerações finais

Apesar dessas produções ainda serem vistas com preconceito por alguns, sendo frequentemente nomeadas com termos pejorativos como “dramalhão mexicano”, na telenovela é possível encontrar ingredientes importantes que fazem da teledramaturgia, como é o caso da mexicana, uma receita de muito sucesso, conquistando o gosto popular e se reafirmando a cada dia como um componente muito relevante dentro da cultura e da construção da identidade nacional mexicana, ou em nível de conceito da composição das identidades hispânicas.

Partindo dessa concepção, tivemos como objetivo geral analisar como uma obra fictícia pode servir de objeto de estudo para entender o que ocorre no processo de construção da identidade cultural feminina mexicana, levando em consideração a resiliência como determinante para definir a trajetória de vida de uma personagem. Verificamos isto, na figura de Maria, que em uma descrição mais explícita, apresenta-se como a tradicional mulher mexicana, a menina pura, religiosa, que sonha com o príncipe encantado, que vê o matrimônio como essencial para ser feliz. Nessa descrição, verificamos a identidade da mulher mexicana do século passado, derivada de uma cultura patriarcal, na qual a figura masculina assume um papel protagonista, antagonizando a figura feminina.

No entanto, vemos uma menina simples e sem instrução alguma, conseguir se reinventar e se resignar mesmo em meio a um turbilhão de sentimentos, enfrentando o preconceito, desprezo e intolerância, exteriorizando a cada dificuldade enfrentada uma enorme capacidade de ser resiliente, usando de estratégias e criatividade para se adaptar as mais variadas situações, impulsionando o processo de exteriorização de múltiplas identidades femininas, incorporadas a uma mesma mulher. É importante salientar que em cada uma dessas descrições foi possível identificar diferentes arquétipos da mulher mexicana.

Levando em consideração o contexto temporal que a telenovela foi produzida, em meados da década de 90, enfatizamos o espaço e o destaque dado à figura feminina no contexto da época, visto que naquele momento o movimento feminista e o conceito de empoderamento não tinham o destaque de hoje.

Apesar da produção “Maria do Bairro” narrar uma história de cunho melodramático, em que a personagem principal é uma moça sofredora, podemos perceber, com um olhar mais atento, que essa mesma mocinha é transformada no desfecho dessa trama, promovendo um novo vislumbre sobre a figura feminina da época, a de uma mulher forte que após uma trajetória de luta, consegue alcançar êxito no final.

A partir das nossas análises acerca do que concerne a sua identidade e resiliência, concluímos que Maria representa a figura feminina de uma típica mulher que vem de uma história de luta e opressão. Ela não possui uma identidade fixa, porém, em todas as identidades que carrega, mantém a resiliência como característica principal em sua personalidade.

Sem dúvida alguma, Maria apresenta-se como uma personificação de uma mulher que pode ser perfeitamente real. Diante disto, entende-se que suas características podem ser algumas das responsáveis por tantas mulheres se identificarem com a história da garota Maria Hernandez que, por sua vez, não foge da semelhança com a história de tantas “Marias”, mulheres reais de todos os dias.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Bnedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMPELLI, S. Y. **A telenovela**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 1985.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópoles, RJ: Vozes, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louron. 11. Ed., 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MEDEIROS, L. H. **Quem tem medo do lobo mau?** Redes de memória e construção de identidades em releituras de chapeuzinho vermelho no discurso midiático. Práticas discursivas contemporâneas: corpo, identidade e mídia. João Pessoa, Marca de fantasia. 2012. v.2. p. 05-82.

MOTTA, F. G. **Muito além da maquiagem carregada: o sucesso das telenovelas mexicanas no Brasil – A visão dos telespectadores**. Faculdades integradas São Pedro – FAESA, 2006.

PENARIA, V. **A novela mexicana no imaginário brasileiro**. Disponível em: <<http://www.francamentequerida.com.br/a-novela-mexicana-no-imaginario-brasileiro/>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

REUTER, Y. **Introdução à análise do romance**. Tradução Angela Bergamini *et al.* 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O ENSINO DE LITERATURAS LATINO-AMERICANAS ENQUANTO UM DIREITO HUMANO¹²

Maria Vitória de Souza
José Veranildo Lopes da Costa Junior

Considerações iniciais

Ao problematizar a discussão sobre o direito às literaturas latino-americanas no Brasil – e, em paralelo, a oferta do ensino de língua espanhola no currículo da educação básica – é necessário considerar três movimentos políticos ocorridos nas últimas décadas no país. O primeiro é a sanção da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que versa sobre o ensino de língua espanhola na educação brasileira. O segundo movimento é o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o qual resulta na formação de um novo governo caracterizado por uma agenda política neoliberal voltada para os interesses do mercado e dos empresários. O terceiro movimento, resultante do segundo, dá-se através de uma medida provisória, que altera o currículo do ensino médio através da formulação da Base Nacional Comum Curricular (doravante – BNCC) que exclui a Língua Espanhola, dentre outras disciplinas, das ofertadas pelo currículo nacional.

Ao longo deste capítulo buscamos apresentar uma análise dos desdobramentos educacionais destes três movimentos políticos citados anteriormente. Com isto, nossas reflexões apontam para dois traços: i) Se antes do impeachment de Dilma Rousseff discutíamos a construção de um currículo multicultural, integrado e democrático, com o governo de Michel Temer iniciou-se a construção de um currículo neoliberal, limitador e excludente; ii) A retirada do ensino de Língua Espanhola e, conseqüentemente, a impossibilidade do contato com as literaturas latino-americanas ilustra um movimento de ódio aos países da América Latina, de rechaço ao socialismo e de desintegração da América Latina. Tais práticas vêm sendo cada vez mais executadas pelo atual governo brasileiro, de Jair Bolsonaro, presidente declaradamente alinhado às decisões neoliberais tomadas pelo governo norte-americano.

Para desenvolver o debate proposto neste capítulo, além de problematizarmos algumas questões políticas do Brasil do presente, faremos também uma discussão em torno da literatura

¹² Este texto trata-se de uma versão revisada e ampliada, originalmente publicada no livro *Entrelugares do saber: leitura, literatura e ensino* (TOLOMEI; SOUZA; COSTA JÚNIOR; GONÇALVES NETO, 2019). Com autorização dos organizadores, decidimos retomar esta discussão ao perceber que, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, instituição onde mantemos vínculo como aluna e professor, respectivamente, a abordagem do texto literário no ensino de línguas ocupa um lugar de invisibilidade. Além disso, temos também o objetivo de orientar trabalhos nesta área do saber, o que justifica a retomada e atualização do artigo em questão.

enquanto direito humano. Para tanto, acreditamos que a leitura de literatura latino-americana nas escolas brasileiras (em perspectiva comparada) pode nos ajudar a reiniciar um processo de integração continental interrompido com o golpe político sofrido por Dilma Rousseff.

Este capítulo, portanto, além de trazer uma discussão política sobre o assunto, apresenta alguns excertos literários de autores que podem ser levados para a sala de aula – ainda que não tenhamos como objetivo apresentar uma proposta de ensino propriamente dita. Salientamos, por fim, que o político se torna o foco da argumentação, uma vez que não há como desconsiderar a importância desse tipo de discussão para o ensino da língua espanhola e das literaturas latino-americanas para o contexto brasileiro.

Três movimentos políticos

Dentre os principais acertos políticos implementados por Luís Inácio Lula da Silva, na ocasião do seu primeiro mandato como Presidente da República Federativa do Brasil, é inegável que o diálogo com os demais países da América Latina e da África trouxe acordos bilaterais que promoveram o fortalecimento da economia entre os países envolvidos.

Além do mais, a parceria firmada com estes países não se restringiu ao plano econômico, mas trouxe benesses para o contexto educacional. Para citar dois exemplos, no seu primeiro mandato, em 09 de janeiro de 2003, Lula sancionou a Lei 10.639 que garante o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e, em 05 de agosto de 2005, a Lei 11.161 que versa sobre o ensino de Espanhol é sancionada.

As duas leis em questão mostram a sensibilidade do governo de Lula para estabelecer laços entre os demais países da América Latina e os da África. Concentrando nossa atenção ao caso latino-americano, com a conhecida “Lei do Espanhol”, presenciamos uma série de ações que objetivavam a integração da América Latina.

Em 2010, por exemplo, funda-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, que tem como característica a oferta de educação pública e de qualidade na tríplice fronteira, beneficiando não apenas os brasileiros, mas a comunidade argentina e paraguaia, principalmente. Nesta mesma instituição, surgem dois importantes Programas de Pós-Graduação: i) Integração Contemporânea da América Latina e ii) Interdisciplinar em Estudos Latino-americanos, cujo foco é a integração do nosso continente.

Na Universidade de São Paulo (USP), além do Programa de Pós-Graduação em Letras (Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana), temos o Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, que tem como característica a interdisciplinaridade

e o diálogo entre as Unidades Acadêmicas da USP, objetivando fortalecer a produção de conhecimento em torno do pensamento latino-americano.

Posto um momento político de integração da América Latina, iniciado no primeiro mandato do governo de Lula, temos em 2016 o processo de golpe político de Dilma Rousseff. Sendo assim, é inquestionável que a agenda política de Michel Temer, desenvolvida após a derrubada de Dilma, destoa da proposta de governo eleita pelo povo. Através de uma série de medidas provisórias e, sem participação popular, Temer promoveu diversas ações retrógradas.

Percebe-se, assim, uma filiação de Michel Temer aos interesses do mundo neoliberal, mostrando-se apático ao processo de integração latino-americana iniciado no governo Lula. A formulação da BNCC e a retirada do ensino de Espanhol do conjunto de disciplinas ofertadas é um exemplo de que a política de Michel Temer se volta, portanto, para a desintegração da América Latina.

O terceiro movimento político que nos interessa discutir é a formulação da BNCC. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000)¹³ e as Orientações Nacionais Comuns Curriculares (BRASIL, 2006) foram instituídos, por mais de uma década, como as mais importantes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A diferença entre a BNCC e os PCN (BRASIL, 2000) já se institui no significado lexical dos referidos documentos. A Base Nacional surge como um documento que se caracteriza por três palavras niveladoras: i) base; ii) nacional e iii) comum, na qual percebemos uma tentativa de uniformização do currículo brasileiro.

Por outro lado, os PCN (BRASIL, 2000) são tidos como diretrizes, ou seja, como orientações aos docentes e não como um documento uniformizador. Esta é uma crítica pertinente quando pensamos no significado de uma educação uniforme num país heterogêneo, como o Brasil, marcado pela desigualdade e pelo abismo entre ricos e pobres. Dito com outras palavras, a Base Nacional Comum Curricular parece ser o primeiro documento que legaliza a desigualdade educacional na história do Brasil contemporâneo.

Neste sentido, a BNCC tem outra característica importante. É o primeiro documento que retira disciplinas do currículo do ensino médio, sem acrescentar outros componentes curriculares. Com os PCN, presenciamos a inserção de disciplinas no currículo nacional, como a Filosofia, a Sociologia e o Espanhol. Este movimento foi um dos passos tomados para transformar o currículo da escola pública numa proposta crítica, interdisciplinar e democrática. Em

¹³ O referido documento foi escrito na década dos anos 90 e reconhecido nacionalmente a partir da Resolução CEB Nº 03, DE 26 de junho de 1998. Neste texto, optamos por citar a data dos documentos consultados.

contrapartida, com a BNCC temos a exclusão de disciplinas. Vários componentes curriculares tornam-se facultativos.

Reconhecemos que a discussão que estamos propondo neste texto é muito mais complexa e diz respeito a uma série de outras variantes e interesses políticos. Entretanto, acreditamos que estes três movimentos políticos são fundamentais para que possamos compreender a situação da educação brasileira do presente e questionar o ensino de Espanhol e o direito às literaturas latino-americanas como política de Estado.

A literatura sob ameaça

O crítico literário Antonio Candido (2004) foi assertivo ao estabelecer uma relação entre literatura e direitos humanos. De acordo com o autor, esta discussão tem como pressuposto básico: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172). O autor, além de ter se destacado no campo da crítica literária, teve diversos trabalhos reconhecidos no campo das ciências sociais. Como sociólogo, ele observou os emaranhados da realidade brasileira e, dentre outras contribuições, buscou democratizar o acesso à literatura no Brasil. Ao refletir sobre os direitos humanos, o referido professor afirmou:

Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Bethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos (CANDIDO, 2004, p. 173).

A citação anterior é atemporal quando consideramos a conjuntura brasileira. No nosso país, a luta de classes não está superada, muito pelo contrário, todos os dias trava-se uma batalha incessante contra as elites que comandam o país. Neste sentido, nos primeiros 48 meses do governo de Michel Temer, vimos três medidas de austeridade: i) A reforma do Ensino Médio; ii) A formulação da Base Nacional Comum Curricular e iii) A proposta de reforma do Exame Nacional do Ensino Médio, as quais não representaram, necessariamente, uma preocupação com a melhoria educacional por parte do governo em questão, mas configuraram uma série de

retiradas de direitos educacionais e constituíram as primeiras ações de entrega da educação para os grandes conglomerados educacionais do nosso país.¹⁴ Considerando esta conjuntura, tomamos de empréstimo a expressão fundada por Tzvetan Todorov (2009) para afirmar que, no Brasil, a “literatura encontra-se em perigo”.

Recentemente, setores ultraconservadores da direita brasileira decidiram discutir a educação pública. Além do episódio em que o ex-ministro da Educação Mendonça Filho recebeu o ator pornô Alexandre Frota para um debate sobre a educação pública¹⁵, soma-se a isto as propostas de criminalização da educação pública, ilustradas por dois projetos escritos por entusiastas da direita brasileira: i) O famigerado Escola sem Partido¹⁶ e o ii) O projeto Ideologia de gênero¹⁷. Estes dois projetos têm um mesmo traço em comum: criminalizam a reflexão crítica e a ação docente. Em 2016, José Ruy Lozano publicou um artigo intitulado *O que seria da literatura numa “escola sem partido?”*, no portal do jornal *El país*. Nas palavras do crítico:

Para os defensores da ideia de uma “escola sem partido”, que ameaça a educação nacional, *Dom Casmurro*, obra-prima de Machado de Assis, continuaria a ser um romance de adultério. E Capitu, a Madame Bovary dos trópicos, a Anna Kariênina que pudemos ter. A interpretação hoje consagrada do narrador ambíguo e não confiável, representante da elite patriarcal brasileira, que suprime sua insegurança impondo cruel desterro à esposa, seria considerada esquerdismo militante, influência *feminazi* talvez. Para eles Capitu é culpada, não há dúvidas (LOZANO, 2015, s/p).

Através da leitura do texto literário podemos questionar a realidade e, por isto mesmo, a literatura pode ser lida como uma simulação da vida. Para setores conservadores, como àqueles que militam a favor do “Escola sem Partido”, por exemplo, a literatura incomoda porque consegue constituir-se como um retrato fiel da realidade. Para este setor conservador, concordamos com Lozano (2016), Capitu¹⁸ sempre será culpada, pois nesta ótica machista, a mulher sempre será a adúltera, a puta. Discorrendo sobre as funções do literário, Compagnon sinaliza para o poder da literatura. Nas palavras do autor:

¹⁴ Cabe, ainda, recordar que a partir do período de redemocratização do Brasil, nenhum governo ousou elaborar propostas de reforma da educação por meio de medidas provisórias, o que ilustra a falta de diálogo com a sociedade.

¹⁵ Fonte: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/mendonca-filho-recebe-propostas-de-alexandre-frota-para-educacao.htm>> Acesso em: abr. 2020.

¹⁶ Fonte: <<https://www.escolasempartido.org/>> Acesso em: abr. 2020.

¹⁷ Fonte: < <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/bolsonaro-quer-proibir-ideologia-de-genero-das-escolas-atraves-de-projeto-de-lei/>> Acesso em: abr. 2020.

¹⁸ Personagem criada por Machado de Assis.

Uma segunda definição do poder da literatura, surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo romantismo, faz dela não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela cura, em particular, do obscurantismo religioso (COMPAGNON, 2009, p. 33).

Colocando a literatura como um instrumento de justiça e de tolerância, em outras palavras, como um remédio para a ignorância, o mesmo autor ainda sustenta que: “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida” (COMPAGNON, 2009, p. 34). Esta citação do estudioso belga é fundamental para que possamos compreender o poder da literatura e a ameaça que o saber literário corre em sociedades desiguais, como a brasileira. Portanto, não seria exagero dizer que o perigo em que se encontra a literatura hoje diz respeito à intervenção dos setores conservadores nas pautas da educação pública.

O projeto “Ideologia de gênero” é um exemplo destes setores. Levado à votação por inúmeras câmaras de vereadores de todo o país, o que pudemos testemunhar, nestas discussões, é a presença marcante de mulheres e homens evangélicos e católicos que militam contra uma suposta ideologia de gênero na escola.

Imaginemos, então, que vivemos num país onde o projeto “Ideologia de gênero” é constitucional e plenamente apoiado pela sociedade. Como seria, então, uma aula de literatura numa escola sem partido, proibida de abordar questões de gênero? O famoso “Com licença poética”, de Adélia Prado (1993), por exemplo, estaria fora da sala de aula e, certamente, os professores que ousarem trabalhar com o referido poema seriam criminalizados. O poema diz o seguinte:

TEXTO 01

Quando nasci um anjo esbelto
 Desses que tocam trombeta, anunciou:
 Vai carregar bandeira.
 Cargo muito pesado para mulher,
 Esta espécie ainda envergonhada
 Aceito os subterfúgios que me cabem,
 sem precisar mentir
 Não sou tão feia que não possa casar,
 acho o Rio de Janeiro uma beleza e
 ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
 Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
 Inauguro linhagens, fundo reinos
 - dor não é amargura.
 Minha tristeza não tem pedigree,
 Já a minha vontade de alegria,
 sua raiz vai ao meu mil avô.

Vai ser coxo na vida é maldição para homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

(PRADO, 1993)

Se aceitarmos as interferências do conservadorismo na educação brasileira, Adélia Prado nunca será convidada a entrar em sala de aula, dado que a partir de “Com licença poética” podemos questionar o machismo operante de uma sociedade marcada por uma hierarquia de gênero. Para os homens que apoiam estes projetos conservadores, a mulher não deve ser desdobrável, como o “eu” lírico de Adélia Prado, mas sim submissa ao patriarcado e às vontades masculinas. Por isto, Compagnon (2009) foi assertivo ao dizer que a literatura, além de curar do obscurantismo religioso, contesta a submissão ao poder, inclusive, ao poder dos homens machistas sob os corpos femininos.

O direito às literaturas latino-americanas

O pressuposto fundamental para a discussão sobre o direito às literaturas latino-americanas relaciona-se ao efetivo ensino de Língua Espanhola na educação básica brasileira. Com isto, defendemos a urgente manutenção da oferta deste idioma neolatino no currículo nacional, pois entendemos que o direito às literaturas latino-americanas em sua completude de países só será plenamente assegurado através do ensino do Castelhana.

Como dito anteriormente, presenciamos durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva uma intenção de construir e expandir o processo de integração latino-americana, através de parcerias com outros países e com a sanção da conhecida “Lei do Espanhol”. Com a derrubada de Dilma Rousseff da presidência da república, formou-se um novo governo, ideologicamente contrário às pautas desenvolvidas nas últimas décadas. A agenda de Michel Temer, portanto, caracterizou-se pela submissão ao mercado, ao neoliberalismo e, notadamente, aos interesses norte-americanos. Em seguida, este projeto político teve continuidade com a eleição de Jair Bolsonaro, simbolizado pelo desejo de fechar a fronteira com a Venezuela e iniciar uma guerra política com o país-irmão.

No atual contexto, voltamos a discutir temas que, até então, eram considerados superados como, por exemplo, a importância de oferecer mais de uma língua estrangeira no currículo nacional, para promover uma diversidade linguística e cultural. Assim, enfatizamos que um currículo multicultural só é possível quando se assegura uma pluralidade linguística.

Uma vez garantido o efetivo ensino de Língua Espanhola no currículo nacional, sinalizamos que o próximo passo a ser dado vai rumo ao fortalecimento do ensino de literaturas latino-americanas, não só a brasileira, mas também as dos países vizinhos. Neste sentido, a

proposta que defendemos neste capítulo é a inserção de um dispositivo nos documentos oficiais de ensino que orientem os professores de Língua Espanhola e Portuguesa a abordarem, comparativamente, produções literárias dos países de Língua Espanhola da América Hispânica e do Brasil.

Esta proposta contribui com a integração regional e se assemelha à sugestão de críticos como Antônio Cândido e Ángel Rama que objetivavam iniciar um processo de democratização da literatura através da *Biblioteca Ayacucho*¹⁹. Para estes estudiosos, a referida biblioteca possibilitava o contato com a literatura brasileira nos países da América Hispânica e vice-versa, o que promove a democratização do conhecimento literário.

Entretanto, percebemos que não há um interesse da esfera governamental no ensino de literaturas latino-americanas, principalmente, por questões ideológicas. Esta conjuntura de negação da identidade latino-americana se acentua ainda mais quando consideramos o momento político em que vivemos atualmente, marcado pela desqualificação dos partidos de esquerda e por uma “demonização” do socialismo e do comunismo.

Além do mais, é necessário recordar que o brasileiro, de modo geral, não se identifica como sujeito latino-americano. Isto se dá, provavelmente, por uma questão linguística, dado que o Brasil é o único país da América Latina que se comunica em Português e um dos poucos que não tem o Espanhol como língua oficial no contexto latino-americano. Constitui-se no nosso país, portanto, um distanciamento identitário marcado por questões linguísticas.

Soma-se a este contexto de negação da identidade latino-americana um processo de rechaço aos partidos de esquerda no nosso continente, principalmente com os escândalos de corrupção que envolvem o Partido dos Trabalhadores, no Brasil, o Partido Justicialista, na Argentina e a complexa conjuntura sócio-política que envolve a Venezuela e a Guatemala. É necessário, ainda, dizer que é preciso desconfiar das narrativas que são contadas sobre estes países pela mídia hegemônica.

No senso comum, muitos brasileiros associam a discussão sobre a América Latina ao comunismo e aos partidos de esquerda, de forma irrestrita. Parece que temos um ranço herdado dos nossos colonizadores europeus, o que nos impede de reconhecermos a nossa própria identidade latino-americana. Neste sentido, quando falamos da América Latina, encontramos uma série de crenças e estereótipos difundidos pelos partidos de direita e massificados pela grande mídia hegemônica. Aliás, quem não conhece, por motivações de discussões políticas, estas provocações: “Vai pra Cuba, comunista!”, “O Brasil não será uma Venezuela”, “O Brasil não

¹⁹ Entidade criada pelo governo venezuelano em 1974 visando democratizar a literatura latino-americana no continente.

pode se transformar numa ditadura bolivariana” e tantas outras expressões que sintetizam a nossa herança colonizadora e a vontade de difundir ignorância sócio-política.

Outro caso que nos ajuda a compreender este contexto teve como pano de fundo o primeiro debate com os candidatos à Presidência da República, realizado em agosto de 2018²⁰, pela TV Bandeirantes. O candidato Cabo Daciolo (Patriota) questionou o também candidato Ciro Gomes (PDT) sobre a sua vinculação com o Plano URSAL (doravante União da República Socialista Latino-americana). Ciro, ao responder que desconhecia o assunto, ouviu: “Nós tamo falando aqui de um plano que chama-se Nova Ordem Mundial, União de toda a América do Sul, conexão de toda a América do Sul, tirando todas as fronteiras, fazendo uma única nação [...] Quero deixar bem claro que no nosso governo o comunismo não vai ter vez”. É esta a imagem formada pelo senso comum, de pessoas que desconhecem os debates sobre a Integração da América Latina, que contribui com o rechaço à identidade latino-americana e fortalece um sentimento de ódio aos países do continente.

Contudo, o acesso às literaturas latino-americanas como política de estado é um dos mecanismos que podem fortalecer a identidade latino-americana e a própria integração continental. Ao defender o direito às literaturas latino-americanas (e a promoção do diálogo entre o Brasil e os demais países que compõem o continente), partimos do pressuposto de que o contato com as mais diversas produções literárias em diálogos territoriais nos permite conhecer a nossa própria história. Dito isto, poderíamos, por exemplo, realizar o seguinte diálogo literário em sala de aula:

TEXTO 02

Um dia a mãe de Fuizinha amanheceu adormecida, morta. Os vizinhos tinham escutado a pancadaria na noite anterior. A mulher gritara, gritara, a Fuizinha também, também. Ouviu-se a voz do Fuinha:

- Agora silêncio.

A mulher silenciou de vez. Fuizinha ainda muito haveria de gritar. Ia crescendo apesar das dores, ia vivendo apesar da morte da mãe e da violência que sofria do pai carrasco. Ele era dono de tudo. Era dono da mulher e da vida. Dispôs da vida da mulher até à morte. Agora dispunha da vida da filha. Só que a filha, ele queria bem viva, bem ardente. Era o dono, o macho, mulher é para isto mesmo. Mulher é para tudo. Mulher é pra gente bater, mulher é para apanhar, mulher é para gozar, assim pensava ele. O fuinha era tarado, usava a própria filha (EVARISTO, 2017, p. 79).

²⁰ Fonte: <<https://www.brasil247.com/brasil/com-discurso-nacionalista-anticomunista-e-de-vies-religioso-daciolo-surta-em-debate>> . Acesso em: abr. 2020.

TEXTO 03

¿por qué grita esa mujer?
¿por qué grita?
¿por qué grita esa mujer?
andá a saber

esa mujer ¿por qué grita?
andá a saber
mirá que flores bonitas
jacintos margaritas
¿por qué?
¿por qué qué?
¿por qué grita esa mujer?

¿y esa mujer?
¿y esa mujer?
vaya a saber
estará loca esa mujer
mirá mirá los espejitos
¿será por su corcel?
andá a saber

¿y dónde oíste
la palabra corcel?
Es un secreto esa mujer
¿por qué grita?
mirá las margaritas
la mujer
espejitos
pajaritas
que no cantan
¿por qué grita?
que no vuelan
¿por qué grita?
que no estorban
la mujer
y esa mujer
¿y estaba loca esa mujer?

Ya no grita.
(¿te acordás de esa mujer?)

(THÉNON, 2001)

O texto 02 corresponde a um excerto do livro “Becos da memória”, da escritora brasileira Conceição Evaristo (2017) e o texto 03 é um poema da escritora argentina Susana Thénon (2001). Embora pertencentes a gêneros diferentes, estes excertos podem ser levados para a sala de aula, exemplificando o direito às literaturas latino-americanas. Ler Conceição Evaristo e

Susana Thénon, de forma comparada, significa perceber pontos de congruência entre a cultura brasileira e a argentina. Assim, podemos discutir a vulnerabilidade feminina na América Latina, num continente caracterizado pelo machismo e pela violação contra as mulheres. Este exercício de comparação é fundamental para que possamos compreender a nossa própria história e refletir sobre a nossa própria cultura.

Considerações finais

Este capítulo apresenta uma rápida discussão sobre o ensino de literatura no Brasil do presente, considerando como chave de leitura uma compreensão da conjuntura política em que vivemos. Mesmo correndo o risco de termos realizado uma rápida argumentação, este capítulo é, antes de tudo, o resultado de algumas inquietações sobre o ensino de literatura num contexto em que vozes conservadoras tentam adentrar ao espaço escolar.

Um dos pontos principais de nossa argumentação considera o direito às literaturas latino-americanas como uma política de estado. Este direito se efetua a partir do ensino de Espanhol no currículo nacional, de modo que nos interessa motivar os diálogos literários entre o Brasil e a América Latina e vice-versa na sala de aula. Utilizamos o termo “política de Estado” porque acreditamos que o ensino desta língua neolatina e de literaturas latino-americanas – não pode ser entendido como uma política partidária, mas sim como um direito assegurado pelo Estado.

Enfatizamos que as ciências humanas – e neste caso, a Língua Espanhola e o ensino de literatura – sofrem um movimento de perseguição de setores conservadores que, marcados pelo preconceito, tentam cessar a discussão sobre as diferenças na sala de aula. Temos uma tentativa constante de silenciamento das diferenças e de aniquilamento do heterogêneo.

Estamos convictos de que a exclusão do ensino de Espanhol do currículo nacional e, deste modo, a retirada do direito ao contato com as literaturas latino-americanas num contexto mais amplo significa negar a nossa própria história. Este panorama se acentua quando consideramos um discurso de ódio dirigido aos países latino-americanos, como resultado de uma cultura de estigmas criada por parte da elite brasileira como se nós no Brasil não fôssemos latino-americanos.

No Brasil atual vivemos um movimento de ódio à América Latina e ao socialismo. Bastaria dizer que, em agosto de 2018, presenciamos um grupo de brasileiros, ao som do hino nacional, queimando os pertences de imigrantes venezuelanos na fronteira entre o Brasil e a Venezuela, na cidade de Pacaraima²¹. Para evitar que episódios truculentos como este voltem a

²¹ Ver: COSTA JÚNIOR, J. V. L.; MUNHOZ, R. F. Pode a literatura latino-americana nos ensinar a respeitar os imigrantes?. **Revista Leia Escola**, v. 01, p. 57-67, 2019.

ocorrer, defendemos o acesso às literaturas latino-americanas, pois o texto literário é o remédio mais eficiente na cura contra o preconceito, a ignorância e o ódio.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

LOZANO, J. R. O que seria da literatura numa “escola sem partido?”. In: **Opinião**: El país, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/20/opinion/1469018989_707134.html Acesso em 02 de agosto de 2018.

PRADO, A. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993.

THÉNON, S. **La morada imposible**. Buenos Aires: Corregidor, 2001.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Francisca Camila da Silva Lima – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professora de espanhol do Complemento Educacional de Arte e Cultura (CEARC), em São Miguel - RN. E-mail: <camila.slimaf@gmail.com>.

Francisco Lindenilson Lopes – Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma universidade. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Textual, bem como em ensino de línguas e literaturas estrangeiras. E-mail: <lindenilsonlopes@uern.br>.

José Rodrigues de Mesquita Neto – Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (*Campus* Central). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada com foco em Fonética e Fonologia. E-mail: <rodriguesmesquita@gmail.com>.

José Veranildo Lopes da Costa Junior – Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma universidade. Desenvolve pesquisas, principalmente, em: Literatura contemporânea; Literatura comparada; Estudos culturais; Literatura e Política; Pensamento crítico latino-americano; Ensino de Literatura e Formação de Professores. E-mail: <joseveranildo@uern.br>.

Josiele de Queiroz Lopes – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professora substituta de espanhol na mesma instituição. E-mail: <josielequeirozlopes@gmail.com>.

Juliana Silva Oliveira – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <juliana.uern@hotmail.com>.

Lyandra Bessa de Carvalho – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <lyandra-bessa@hotmail.com>.

Lúcia Karolayne Valeria da Costa – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <lucia.karolayne@hotmail.com>.

Maria Herbênia Dias da Silva – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <herbeniadias@outlook.com>.

Maria Roziane Mata de Oliveira – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <rozianemata39@gmail.com>.

Maria Vitória de Souza José – Graduanda pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <vi_mary2009@hotmail.com>.

Marta Jussara Frutuoso da Silva – Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da mesma universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas e literatura. E-mail: <fmartajussara@yahoo.com.br>.

Patrícia de Queiroz Cardoso – Graduada pelo Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <patricia.cardoso.526875@gmail.com>.

Tatiana Lourenço de Carvalho – Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora pela *Universidad de Salamanca* (USAL) no Programa de Doutorado *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura*. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, letramentos na web e Educação a Distância (EaD). E-mail: <tatianacarvalho10@yahoo.com.br>.

EDIÇÕES ANTERIORES

ESPAÑHOL NA UNIVERSIDADE: PESQUISAS EM LÍNGUA E EM LITERATURA (VOL. I)

Link para acesso: [http://www.uern.br/controledepaginas/dle-producao-docente/arquivos/2127espanhol na universidade atualizado.pdf](http://www.uern.br/controledepaginas/dle-producao-docente/arquivos/2127espanhol_na_universidade_atualizado.pdf)

ESPAÑHOL NA UNIVERSIDADE: PESQUISAS EM LÍNGUA E EM LITERATURA (VOL. II)

Link para acesso: <https://docplayer.com.br/71769764-Espanhol-na-universidade-pesquisas-em-lingua-e-em-literatura-vol-ii.html>