

Rogério Lobo Sáber
Adriano Geraldo da Silva
Ana Paula Trevisani
Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán
(Organizadores)

Humanidades e educação contemporânea: desafios e perspectivas





HUMANIDADES E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

2024

Rogério Lobo Sáber

Adriano Geraldo da Silva

Ana Paula Trevisani

Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán

(Organizadores)





HUMANIDADES E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

2024

Rogério Lobo Sáber
Adriano Geraldo da Silva
Ana Paula Trevisani
Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán
(Organizadores)

Instituições, programas e grupos de pesquisa parceiros

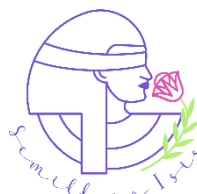


ACREDITACION INSTITUCIONAL
INTERNACIONAL
2022-2027

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



**Faculdade
Católica
de Pouso Alegre**



GESTADI
GRUPO DE ESTUDOS DE ANÁLISE DO DISCURSO

Nota de responsabilidade

Todos os pontos de vista defendidos nos textos desta compilação são de responsabilidade dos autores, assim como a estruturação e precisão textuais, o manuseio adequado e ético de materiais acadêmicos e referências, os recortes teóricos e os movimentos tradutórios entre diferentes idiomas.

Sáber, Rogério Lobo (Org.).

Humanidades e educação contemporânea: desafios e perspectivas / organização de Rogério Lobo Sáber, Adriano Geraldo da Silva, Ana Paula Trevisani e Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán. – Pouso Alegre: FACAPA, 2024.

293p.

Vários colaboradores

ISBN: 978-85-94291-07-3

Formato: Livro Digital

Veiculação: Digital

1. Humanidades. 2. Educação. 3. Contemporaneidade. I. Silva, Adriano Geraldo da (Org.). II. Trevisani, Ana Paula (Org.). III. Estupiñán, Ayda Elizabeth Blanco (Org.). IV. Universidade Estadual do Paraná – Unespar. V. Título.

CDD - 370.1

Conselho científico e editorial

Adriano Geraldo da Silva (Faculdade Católica de Pouso Alegre)

Aline Stenzel (Universidade Estadual do Paraná)

Aline Yuri Kiminami (Universidade Estadual do Paraná)

Amábile Piacentini Drogui (Universidade Estadual do Paraná)

Ana Paula Peron (Universidade Estadual do Paraná)

Ana Paula Trevisani (Universidade Estadual do Paraná)

Andréa dos Guimarães de Carvalho (Universidade Federal de Goiás)

Ariel Elias do Nascimento (Universidade Federal do Tocantins)

Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Bertha Ramos Holguín (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Carlos Alberto Turati (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul)

Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo (Ministério da Cultura, Brasil)

Damião Francisco Boucher (Universidade Federal do Tocantins)

Elizângela Araújo dos Santos Fernandes (Universidade Federal de Santa Catarina)

Francini Percinoto Polisel Corrêa (Universidade Estadual do Paraná)

Ilba Yaneth Rodríguez (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Ilza Galvão Cutrim (Universidade Federal do Maranhão)

Jahir Aguirre Morales (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Jhon Eduardo Mosquera Pérez (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Johanna Andrea Bernal Mancilla (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Leila Silvia Latuf (Universidade de Coimbra)

Marcia Sueli Pereira da Silva Schneider (Universidade Federal do Tocantins)

Marila Annibelli Vellozo (Universidade Estadual do Paraná)

Mônica da Silva Cruz (Universidade Federal do Maranhão)

Paula Ramos Ghiraldelli (Universidade Federal do Tocantins)

Patrícia Ormastroni Iagallo (Universidade Estadual do Paraná)

Raquel Silvano Almeida (Universidade Estadual do Paraná)

Renata de Paula Ferreira (Universidade Estadual do Paraná)

Rogério Lobo Sáber (Universidade Estadual do Paraná)

Silvana Malavasi (Universidade Estadual do Paraná)

Sílvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo)

Simone de Souza Burguês (Universidade Estadual do Paraná)

Sthefan Bravin Ponche (Universidade Federal do Tocantins)

Thiago Barbosa Soares (Universidade Federal do Tocantins)

Instituições, programas e grupos de pesquisa parceiros

Escuela de Idiomas (UPTC), Colômbia
Faculdade Católica de Pouso Alegre (Facapa), MG, Brasil
Gestadi – Grupo de Estudos de Análise do Discurso (UFT), Brasil
Maestría en Docencia de Idiomas (UPTC), Colômbia
Semillero Isis (UPTC), Colômbia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Colômbia
Universidade Federal do Tocantins (UFT), TO, Brasil

Edição, revisão e diagramação

Profa. Dra. Ana Paula Trevisani, Unespar (Brasil)
Profa. Dra. Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán, UPTC (Colômbia)
Prof. Dr. Rogério Lobo Sáber, Unespar (Brasil)

Auxílio técnico

Clarisse Sophia Alejandra Di Núbila, Escritório de Relações Internacionais, Unespar (Brasil)

Livro acadêmico resultado do evento internacional
Humanidades e educação contemporânea: desafios e perspectivas,
realizado entre os dias 1 a 5 de julho de 2024, em formato híbrido,
com atividades presenciais no *campus* da Unespar Apucarana, Paraná, Brasil.

O evento internacional *Humanidades e educação contemporânea: desafios e perspectivas* recebeu recursos financeiros da **Fundação Araucária do Paraná (FAP)** – Agência de Ciência, Tecnologia e Inovação do Paraná – Convênio 227/2023, viabilizados pelo Edital 004/2024, de 8 de fevereiro de 2024, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Conteúdo

11

Com a palavra, as Humanidades

Rogério Lobo Sáber (Unespar)

13

Conferências

Adriano Geraldo da Silva (Facapa)

Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán (UPTC)

Bertha Ramos Holguín & Jahir Aguirre Morales (UPTC)

Thiago Barbosa Soares (UFT)

Leila Sílvia Latuf Seixas Tourinho (UC)

Jhon Eduardo Mosquera Pérez (UPTC)

84

Capítulos completos

223

Resumos expandidos



Conferências

14

Adriano Geraldo da Silva

O método fenomenológico na pesquisa em Humanidades

25

Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán

La formación literaria de los futuros docentes de lenguas extranjeras: una revisión en América Latina

36

Bertha Ramos Holguín, Jahir Aguirre Morales

The implications of designing materials for EFL courses

44

Thiago Barbosa Soares

Arqueologia discursiva: um rastreamento dos quatro discursos em Aristóteles

53

Leila Silvia Latuf Seixas Tourinho

Narrativas musicais como construção discursiva de identidades sociais e formação humana

73

Jhon Eduardo Mosquera Pérez

Social justice in English language teaching and teacher preparation: experiences and insights from and for the global South

Índice de autores

Adriano Geraldo da Silva	14
Alessandra Dutra	85
Amábile Piacentine Drogui	130
Ana Paula Peron	262
Ana Paula Trevisani	224
Ana Resende	259
Awdry Feisser Miquelin	85
Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán	25
	233
	238
	243
	248
	254
Bertha Ramos Holguín	36
Bruno Henrique de Morais Pereira	282
Caroline Emanuele de Oliveira Borsalli	118
	146
	158
Darcy Vanessa Coronado	254
Fabian Stiben Niño Ojeda	248
Fernando Bruno Antonelli Molina Benites	85
Francini Percinoto Poliselí Corrêa	183
	282
Gabriela Tatiana Pirazán Forero	238
Jahir Aguirre Morales	36
Jhon Eduardo Mosquera Pérez	73
Joelma Castelo Bernardo da Silva	276
Josimayre Novelli	98
Karoll Vanessa Navarro Buenahora	233
Kennya Santana Martins	211
Laura Gabriela Puentes Buitrago	243

Laura Soares Castelleone	174
Laura Valentina Ruge Bolívar	233
Leila Silvia Latuf Seixas Tourinho	53
Leiliane Barros Cardoso Almeida	109
Liz Yireth Peña Cruz	248
Márcio Henrique de Almeida Soares	174
Marli Regina Fernandes da Silva	109
Milena Magri Rodrigues	98
Mirian Camille Saltini	130
Nabil Araújo de Souza	259
Natália Del Bianco da Silva	183
Paola Andressa Scortegagna	224
Pamela Tais Clein Capelin	229
Paulo Victor de Almêda Marques	271
Rafaela de Cássia Pichinini	98
Raquel Bicalho de Carvalho Barrios	197
Raquel Lopes Rondina	276
Raquel Silvano Almeida	266
Renata de Paula Ferreira	271
Rogério Lobo Sáber	287
Silvana Malavasi	211
Tassany Helena Medina	262
Thiago Barbosa Soares	44
Yasmim da Silva Leal	158

Com a palavra, as Humanidades

Em seu ensaio “The American Scholar”, Ralph Waldo Emerson enfatiza o potencial inspirador dos livros, objetos da cultura que estruturam a base das Humanidades. São os livros marcantes presenças que nos incentivam, sobretudo, à expansão de nossa percepção limitada da realidade e são companhias indispensáveis no percurso de todo humanista, uma vez que “ler, escrever e ensinar” (como argumenta Mark Edmundson em sua obra *The Heart of the Humanities*)¹ é a tríade à qual nos dedicamos enquanto professores e estudantes das Humanidades. Um pouco mais sobre livros abaixo.

A primeira parada desta apresentação cuida de assinalar algumas constatações sobre as Humanidades em sentido lato. Seguimos na esteira da argumentação de Edmundson (2018):

- (1) Ler, escrever e ensinar são movimentos do espírito que nos preparam para a vida;
- (2) Toda escritura é uma versão, dentre múltiplas outras, para compreensão do mundo;
- (3) O cenário construído pelas Humanidades nos arrebatam com a incontestável verdade de que a própria realidade e o existir são sempre um vir-a-ser (devir) — razão pela qual as Humanidades, em suas múltiplas expressões, nos convidam/nos forçam a encarar a permanente atmosfera de incerteza e inconstância inerente à própria vida; e
- (4) As diferenciadas manifestações das Humanidades constroem um universo de infinitos matizes responsável por incentivar a atuação de nossa imaginação como trunfo essencialmente humano.

O segundo ponto para parada e observação nos convida a pensar nos livros como companhias sempre presentes. Livros são entidades dotadas de voz com as quais todos os autores desta compilação dialogaram e, a partir do contato com esta organização, também o leitor poderá ingressar na conversa iniciada porque este material *per se*, também elevado à categoria de obra, oferece sua contribuição para que os colóquios em torno das Humanidades jamais cessem. Virginia Woolf defendia que os livros afetam nossos sentidos, ou seja, nossos receptáculos/mecanismos de percepção do mundo e, por essa razão, nosso propósito é que esta compilação não escape a esse compromisso.

Ao leitor é apresentada esta obra, resultado das atividades acadêmicas desenvolvidas no evento internacional *Humanidades e educação contemporânea: desafios e perspectivas*, realizado entre os dias 1 e 5 de julho de 2024, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Apucarana. Dezenas de profissionais inscreveram-se para partilhar resultados de pesquisas e para fomentar discussões que gravitaram em torno das Humanidades. A presença de graduandos, pós-graduandos, integrantes da comunidade externa e professores de diversas instituições de ensino superior brasileiras e internacionais tornou-se distinta marca do evento, também característico por sua multiplicidade temática.

¹ EDMUNDSON, Mark. *The Heart of the Humanities: Reading, Writing, Teaching*. New York: Bloomsbury, 2018.

A palestra de abertura — “O método fenomenológico na pesquisa em Humanidades”, proferida pelo professor Adriano Geraldo da Silva — instituiu o tom geral do evento, bem como a amplitude das possibilidades de investigação em Humanidades. Guiadas pelas constatações filosóficas iniciais, as propostas de análise e diálogo foram, cada uma à sua maneira, se desdobrando e compondo o versicolor mosaico que ora é dado ao leitor conhecer. Estabelecida a base filosófica, cada proposta investigativa somou-se ao amplo cenário, confirmando a relevância e a diversidade das Humanidades.

O evento interdisciplinar proposto buscou firmar-se como espaço dialógico para a promoção e consolidação das Humanidades em nosso cenário contemporâneo. Os temas discutidos, sobretudo nas conferências previstas, corresponderam a tópicos de interesse que atenderam aos três colegiados participantes da Unespar (*campus* de Apucarana) — Letras Inglês, Letras Espanhol e Letras Português —, já que refletiram sobre o papel das Humanidades, o ensino de língua e o ensino de língua estrangeira. Por essa razão, destacamos o caráter interdisciplinar da proposta, concebida a partir de dois amplos ideais que se encontram na pauta do dia da produção de conhecimento na contemporaneidade, sendo eles: 1) redes de pesquisa colaborativas (manifestas nas parcerias firmadas com os conferencistas latino-americanos e brasileiros convidados) e 2) melhoria da qualificação dos profissionais e dos futuros profissionais da educação (demanda prevista pelo ODS 4 da *Agenda 2030* da Organização das Nações Unidas).

A iniciativa foi idealizada como contribuição para uma educação de qualidade, promotora da diversidade cultural, dos direitos humanos e defensora das múltiplas manifestações culturais. O respeito ao inventário humanístico — um de nossos principais legados enquanto seres humanos — e o entendimento de que a educação para a cidadania não pode amparar-se exclusivamente em vertentes tecnicistas serviram como norte ao evento e, a partir deste momento, servem como bússola para a aproximação do leitor interessado a estes escritos.

Bom diálogo.

Prof. Dr. Rogério Sáber

Organizador geral do evento

Colegiado de Letras Inglês

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de Apucarana

Julho de 2024

Conferências



Conferência

O método fenomenológico na pesquisa em Humanidades

ADRIANO GERALDO DA SILVA¹
Faculdade Católica de Pouso Alegre

Introdução

A Fenomenologia foi elaborada por Edmund Husserl dentro de um contexto específico de discussão a respeito do método da própria Filosofia, bem como o rigor e as exigências necessárias para que seu discurso fosse tomado como minimamente estável e seguro. Sobre o contexto de pensamento a partir do qual se formulou a Fenomenologia, é necessário fazer menção à crítica kantiana da Filosofia, que a situa dentro de um paradigma distinto do das ciências, sobretudo da física matemática, que vigorava com força, até então. Além do mais, o positivismo havia instituído parâmetros específicos que excluía do campo metodológico científico a Filosofia. A tarefa que Husserl toma para si é a de encontrar um modo pelo qual a Filosofia seja formulada de modo rigoroso e seguro, de modo que não ficasse margem para uma crítica que a situasse no campo da mera especulação, tampouco para a denúncia de que seu conteúdo versava sobre ideias vagas e abstratas, opostas ao mundo da vida. Desse modo, é válida a definição de Martin Heidegger (2012b, p. 101, tradução nossa):

A expressão Fenomenologia significa, antes de mais nada, um conceito de método [...]. O termo expressa um lema que poderia ser assim formulado: “às coisas elas mesmas!” e isso em contraposição às construções desfeitas no ar e às descobertas causais, em contraposição à aceitação de conceitos só aparentemente justificados e aos problemas aparentes que se impõem de uma geração à outra como verdadeiros problemas.

Nossa hipótese de trabalho procura indicar como a Fenomenologia, por meio da suspensão dos juízos (*epoché*) permite ao pesquisador considerar e analisar o objeto de sua pesquisa a partir da riqueza e originalidade próprias do fenômeno humano. Afirmamos que as Humanidades não

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Bolsista Capes. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre (2006-2008) e graduação em Teologia, também pela Faculdade Católica de Pouso Alegre (2009-2012). É professor colaborador da Faculdade Católica de Pouso Alegre, ministrando disciplinas nas áreas de História da Filosofia, Filosofia Contemporânea, Filosofia da Religião, Antropologia e Estética. É coordenador do curso de bacharelado em Filosofia e coordenador de Extensão e Assuntos Comunitários da Faculdade Católica de Pouso Alegre. Possui experiência na área de Filosofia, com ênfase em Metafísica e nas relações entre Pensamento Cristão, Filosofia e Cultura, em suas variações no decorrer da História do pensamento ocidental. Pesquisa sobretudo a filosofia alemã e filosofia do século XIX, com ênfase em Nietzsche. Tem interesse nos temas sobre psicanálise e filosofia, estética, Fenomenologia, religião e sociedade. Também possui experiência na área de Teologia, com ênfase em História da Teologia, Teologia contemporânea e Teologia Fundamental, bem como as relações entre fé e cultura, desenvolvidas principalmente no pensamento do teólogo suíço Hans Urs von Balthasar.

podem tomar como paradigma de pesquisa e formulação a exatidão matemática das ciências exatas, nem a mensurabilidade própria das ciências naturais, o que obscureceria o fenômeno humano em todas as suas manifestações.

No presente texto nos ocupamos em abordar a Fenomenologia como método válido e necessário para o desenvolvimento da pesquisa em Humanidades. Para tanto, seguiremos o percurso que toma como ponto de partida uma definição geral, porém necessária, da Fenomenologia, em suas intuições fundamentais. Em seguida abordaremos o conceito de *epoché*, fundamental para a Fenomenologia, para seu desenvolvimento enquanto método de análise, e sobre o qual desenvolvemos nossa hipótese de trabalho. Por fim, nosso trabalho se detém aos conceitos de consciência, intencionalidade e vivência, importantes na constituição do conteúdo e do método fenomenológico.

A proposta do trabalho que ora se desenvolve visa não apenas estabelecer um critério de método, com a Fenomenologia, mas clarear a própria natureza da Filosofia e das Humanidades, em geral, salientando a pluralidade de conteúdos e métodos que constituem o conhecimento humano, em uma direção abrangente, oposta à restrição de visões que por vezes se impõe às chamadas ciências do espírito no âmbito da pesquisa científica.

I Conceito de Fenomenologia

A Fenomenologia não é uma ciência sobre a qual se possa facilmente estabelecer um conceito, no sentido de que sua compreensão perpassa nuances importantes de acordo com a formação, o lugar, a aplicação e o objeto do estudioso. Por se tratar de um método que permite aplicação em diferentes vertentes do saber humano, estabelece-se, de antemão, para o filósofo, a dificuldade em lidar com várias concepções sobre a Fenomenologia. No entanto, apesar da variedade de opiniões, é possível encontrar um conceito geral daquilo que se convencionou chamar de Fenomenologia, ainda que este conceito geral possa, por vezes, ser rebatido com argumentações das mais variadas. Trata-se de, neste primeiro momento de nossa pesquisa, tomar algumas indicações, sem qualquer pretensão de exatidão do tema, de alguns dos principais nomes da Fenomenologia, com o intuito de se construir um conceito geral, ainda que precário, mas que possibilite, posteriormente, o desenvolvimento de uma noção geral de Fenomenologia que sirva para sua aplicação às Humanidades.

Na tentativa de se estabelecer um conceito geral da Fenomenologia, a primeira noção posta na definição trata da ideia de método². “A expressão Fenomenologia tem a significação primária de um conceito-de-método. Não caracteriza o quê de conteúdo-de-coisa dos objetos da pesquisa filosófica, mas o seu como” (Heidegger, 2012b, p. 101). Neste sentido, trata-se de uma forma pela qual se toma um determinado objeto, o analisa, o apreende e compreende, e não o conteúdo

² “Fenomenologia é o nome para o método da ontologia, isto é, da filosofia científica. Concebida corretamente a Fenomenologia é o conceito de um método” (HEIDEGGER, 2012a, p. 35).

relacionado necessariamente a este objeto. Visto por este ponto, justifica-se o fato de a Fenomenologia ter sido tomada de emprego por diversas áreas do saber humano como modo peculiar pelo qual se aproxima de determinado objeto (no caso, o objeto próprio de cada ciência). A princípio, esta definição dada por Heidegger em *Sein und Zeit* permite entrever a variedade de objetos que o estudioso pode tomar diante de si, fazendo uso deste “modo” de aproximação. Esta caracterização da Fenomenologia enquanto “modo” de aproximação nos permite entrever ainda uma outra característica. Trata-se de um método ou uma ciência descritiva (Husserl, 2006, p. 154), uma vez que sua tarefa principal é a descrição das essências das coisas (como trataremos de modo mais aprofundado adiante).

A partir desta concepção, a Fenomenologia se esforça por aproximar-se o máximo possível das coisas-em-si. Enquanto método, busca o rigor no conhecimento das essências das coisas, que não podem ser tomadas de modo equívoco. Este objetivo da Fenomenologia é esclarecido por Heidegger (2012b, p. 101), ao afirmar que “o termo ‘Fenomenologia’ exprime uma máxima que pode ser assim formulada: ‘às coisas mesmas!’”. O lema proposto por Husserl [*die Sache Selbst*] como marca da Fenomenologia exprime o que poderíamos aqui descrever como a essência do fazer fenomenológico. Neste sentido, ainda, exprimiria o que Heidegger afirma a partir da ontologia grega: “Fenomenologia diz, então, *αποφαίνεσται τὰ φαινόμενα*, fazer ver a partir dele mesmo o que se mostra tal como ele por si mesmo se mostra” (Heidegger, 2012b, p. 119). Há dois pontos que precisam ser considerados nesta definição heideggeriana: o primeiro deles é a necessidade de aproximação da coisa-em-si para validar um conhecimento rigoroso, isento de qualquer equívoco proveniente das preconcepções advindas de experiências corriqueiras do senso comum ou de conhecimentos profundamente dogmáticos. Por outro lado, há um segundo ponto que exige nossa atenção, o fato de não apenas apresentar a coisa-em-si, em sua “pureza” e si-mesmidade, mas permitir que assim se mostre a coisa, nela mesma e por ela mesma. Há neste segundo ponto um aspecto de passividade perante o ato de conhecimento das coisas, que se configura, para Heidegger, como momento decisivo da Fenomenologia e da Filosofia em geral. Trata-se de um deixar ver, e não apenas ver, no sentido de conquistar, alcançar. Na filosofia heideggeriana o método fenomenológico reveste-se grandemente de um caráter contemplativo, que exige um ato de despojamento de si para que o acesso às coisas, elas mesmas, seja de veras eficaz. Esta atitude de despojamento para uma real contemplação da coisa-em-si, que não apenas é vista, mas se mostra, para além dos limites de nosso conhecimento, numa abertura de horizontes gratuita e fundamental, é, para Heidegger, a atitude fundamental da filosofia que, na antiguidade grega, dava-se através da contemplação desinteressada das coisas.

Aquilo que para a Fenomenologia dos atos de consciência se realiza como o manifestar-se do fenômeno, foi mais originariamente pensado por Aristóteles e por todo pensar e existência gregos, enquanto *Ἀλήθεια*, o não-estar-encoberto do que está presente, como o seu desencobrimento, o seu mostrar-se. O que as investigações fenomenológicas [de Husserl] tinham

encontrado novamente, como atitude portadora do pensar, era afinal o traço fundamental do pensamento grego, se não mesmo de toda a filosofia enquanto tal (Heidegger, 2009, p. 9).

Este saber, portanto, não se configura como um saber teórico, abstrato, ao qual não corresponde nenhum sentido, mas se trata, em última instância, de consolidação de um conhecimento fundamental das coisas a partir da experiência da consciência sobre o mundo. Sobre este aspecto de experiencialidade e vivência, Heidegger, ao comentar a obra de Husserl *Ideias para uma Fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica*, afirma que, nela [na obra],

a Fenomenologia conservava as vivências da consciência como seu âmbito temático, mas dedicar-se-ia doravante à exploração, agora projetada de forma sistemática e segura, da estrutura dos atos vividos, tal como à exploração dos objetos vividos nos atos de consciência, do ponto de vista de sua objetualidade (Heidegger, 2009, p. 7).

Justamente por conta desse aspecto é que o conhecimento fenomenológico não se restringe apenas ao campo da cognição, mas avança para o campo do sentido existencial, ou seja, a Fenomenologia não produz apenas conceitos lógicos abstratos, mas configura realmente nossa visão de mundo a partir da experiência concreta das coisas. O conhecimento não é, jamais, um mero conhecimento abstrato, mas afeta o sujeito e, enquanto conhecimento afetivo, permite ao sujeito atribuir valor e configurar o mundo a partir de uma hierarquia de valores, fazendo com que o mundo não seja apenas um amontoado de objetos cujas relações são regidas por uma certa harmonia externa ao sujeito, mas uma totalidade de sentido, de tal modo que podemos dizer que o mundo é sempre o *meu* mundo.

Este mundo, além disso, não está para mim aí como um mero mundo de coisas, mas, em igual imediatez, como um mundo de valores, como um mundo de bens, como um mundo prático. Descubro, sem maiores dificuldades, que as coisas à minha frente estão dotadas tanto de propriedades materiais como de caracteres de valor (Husserl, 2006, p. 75).

Seguindo este mesmo raciocínio, poderíamos afirmar, com Husserl, que a Fenomenologia tem, então, por peculiaridade, ser a ciência das origens, no sentido de que por ela chegamos às coisas mesmas, em seu fundamento de doação ao conhecimento e à existência. Por isso, o conceito de fenômeno de que trata a Fenomenologia não se relaciona ao termo em sua forma tradicional, enquanto aparência. Fenômeno é mais do que mera aparição, silhueta, forma, mas essência, a coisa mesma dada em-si, em sua inteireza à nossa consciência. “De fato, aos fenomenólogos não interessam os fenômenos no sentido usual, as meras aparências, mas, justamente, as essencialidades últimas objetivas” (Stein, 2018, p. 217).

Uma vez que o conceito e o alcance da Fenomenologia foram estabelecidos, ainda que de modo sucinto, é preciso abordar o modo pelo qual se dá esta experiência de nossa consciência, a qual permite ao sujeito acessar as coisas em sua essência, nelas mesmas, de modo a configurar o mundo conhecido como seu mundo, enquanto totalidade de sentido. A vivência de algo, a experiência que dele faz o sujeito, é produto da ação essencial da consciência enquanto intencionalidade. A consciência é intencional, ou seja, ela se dá ao vivenciar as coisas. No seu vivenciar está sua ação e sua essência. Aquilo que vivenciamos é consciência de algo, e esta consciência não é mera lembrança, nem formulação superficial de conceitos, mas apreensão da essência das coisas, apreensão das coisas-mesmas (Husserl, 2006, p. 89).

Em sua obra *Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*, Husserl compreende a consciência como núcleo fundamental para a elaboração do método fenomenológico. Ora, sua conclusão é de que a consciência é, por natureza, intencional, ou seja, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, sempre se volta para algo, constitui-se enquanto tal a partir desta relação com os objetos constituintes do mundo. Sendo a consciência intencional, é nesta relação entre consciência e objeto, ou melhor, nesta visagem da consciência em direção ao objeto, que pode o filósofo encontrar o conceito próprio do conhecimento fenomenológico. Uma vez que a Fenomenologia tem por objetivo estabelecer um conhecimento rigoroso e seguro a respeito das coisas, e ainda, tendo em vista que a máxima fenomenológica é retornar às coisas mesmas, é preciso deter-se naquilo que a consciência encontra do objeto, sua essência, experimentada em seu caráter intencional. Este feito, de alcançar as coisas mesmas por meio do ato da consciência, só é possível para Husserl mediante a redução fenomenológica, ou seja, o colocar entre parênteses todo conhecimento prévio que temos do mundo, com as influências que nos afetam no ato cognitivo, para que nosso conhecimento sobre o mundo seja o mais “puro” possível. Este colocar entre parênteses nossos pré-conceitos é possível através da *epoché*, que constitui a redução fenomenológica. Através da *epoché* é possível ao sujeito ter acesso às coisas mesmas. “A consciência remanesce, assim, como resíduo fenomenológico, como uma espécie própria por princípio de região do ser, que pode, com efeito, tornar-se o campo de uma nova ciência — a Fenomenologia” (Husserl, 2006, p. 84). Assim, colocados entre parênteses nossos pré-conceitos cognitivos, o que “resta” é o chamado resíduo fenomenológico, ou seja, a evidência da consciência que, no ato da *epoché*, em sua intencionalidade, vivencia algo, experimenta algo, não de modo superficial, mas em sua essência. É a observação da consciência em sua vivência intencional do objeto, após a *epoché*, que constitui o núcleo da Fenomenologia.

A consciência torna-se, portanto, fundamento de possibilidade do conhecimento essencial das coisas, a partir da qual se desenvolvem os demais saberes regionais.

Mediante a redução fenomenológica abre-se para nós o reino da consciência transcendental, enquanto ser absoluto num determinado sentido. Ela é a protocategoria do ser em geral (ou, no nosso linguajar, a

proto-região), na qual radicam todas as outras regiões do ser, à qual estas estão referidas por sua essência, e da qual, portanto, todas são por essência dependentes. A doutrina das categorias tem de partir obrigatoriamente desta que é a mais radical de todas as diferenciações ontológicas — o ser como consciência e o ser como ser transcendente, que se anuncia na consciência (Husserl, 2006, p. 165).

A experiência da consciência, na Fenomenologia, constitui a segurança do conhecimento, uma vez que o que se conhece, no ato intencional da consciência na *epoché*, não é uma imagem ou um conceito subjetivo, mas a essência mesma das coisas em sua profundidade. Vista desse modo, a Fenomenologia resolve diversos impasses teóricos acumulados ao longo da tradição filosófica, sobretudo ao estabelecer a possibilidade de um conhecimento seguro e rigoroso sobre as coisas. Nesse sentido Edith Stein afirma que a grande vantagem da Fenomenologia foi

[...] ter mostrado em toda a pureza a ideia da verdade absoluta e a do conhecimento objetivo que lhe corresponde é ter denunciado profundamente todos os relativismos da filosofia moderna: o naturalismo, o psicologismo, o historicismo. O espírito encontra a verdade, ele não a produz. E ela é eterna — se muda a natureza humana, se muda o organismo psíquico, se muda o espírito dos tempos, então podem bem mudar as opiniões dos homens, mas a verdade não muda (Stein, 2018, p. 217).

Pois esta é a característica da Fenomenologia, enquanto método rigoroso em busca da verdade das coisas. Além do mais, a Fenomenologia reveste-se da exigência de colocar em questão aquilo que precisa ser, de fato, pensado, no sentido de fundamentar sua pesquisa não em conceitos subjetivos, equívocos ou superficiais, mas de pautar-se na pesquisa das essências em busca de um porto seguro para o conhecimento. Faz sentido, então, a afirmação de Heidegger que diz que a Fenomenologia

é a possibilidade do pensar, que, indo-se transformando com o tempo, e só por isso, permanece como tal, para corresponder à exigência daquilo que há de pensar-se. Se assim fosse tomada e conservada, então bem pode desaparecer enquanto título, em favor da coisa do pensar [*Sache des Denkens*], cujo estar-revelado continua a ser um mistério (Heidegger, 2009, p. 13).

É desse modo que a Fenomenologia se configurou como método válido não apenas para a filosofia, mas para o campo das ciências do espírito, de modo geral.

2 Epoché e o fenômeno humano

Como exposto anteriormente, a Fenomenologia é o método pelo qual se investiga o objeto do conhecimento (fenômeno, como se mostra ou como se dá à consciência do sujeito) em si mesmo, ou seja, livre de qualquer influência que possa haver sobre o sujeito cognoscente no ato do conhecimento. No entanto, a questão que se coloca é sobre o modo como o sujeito pode isentar-se de quaisquer interferências externas no ato cognitivo para alcançar uma ideia do objeto em si mesmo. Para conseguir isolar o objeto do conhecimento (fenômeno) do conhecimento das influências (seja da própria ciência, seja do senso comum), o fenomenólogo emprega o uso da *epoché*, a suspensão dos juízos exercidos pela consciência humana, com o intuito de abarcar o objeto em sua estrutura primordial e fundamental.

Questões concernentes às fontes e sucessos da experiência são inteiramente irrelevantes para o tipo de investigação que Husserl quer conduzir. Consequentemente, sua investigação começa excluindo essas questões: “parentesando-as” ou, como Husserl por vezes diz, colocando-as “entre parênteses”. Começar com esse ato de exclusão (ou *epoché*, que é a palavra grega para “abstenção”) é executar o que Husserl chama a “redução fenomenológico-transcendental” [...]. Husserl às vezes se refere à redução como um tipo de “purificação”, caracterizando-a como um ato de “meditação” (Cerbone, 2014, p. 41).

O intuito da Fenomenologia é, neste sentido, possibilitar um conhecimento seguro e isento de qualquer forma de subjetivismo. No dizer de Heidegger (2012b, p. 101), trata-se de colocar em evidência, trazer à luz a estrutura fundamental do objeto do conhecimento, tal como é experimentado por nós. Neste sentido, quando Husserl compreende a *epoché* como redução fenomenológico-transcendental, ele entende que se trata do método pelo qual o modo de aparição do objeto se dá à consciência mas, ao mesmo tempo, pelo qual a consciência transcende seu limite próprio na direção do objeto.

“Transcendental” porque ela torna disponível a possibilidade de perguntar e responder questões do tipo “como é possível” com respeito à intencionalidade da experiência; “fenomenológica” porque a execução da redução dirige a atenção do investigador para os fenômenos conscientes, tornando possível, por meio disso, o discernimento e a descrição de sua estrutura essencial (Cerbone, 2014, p. 41).

Dentro das Humanidades a Fenomenologia busca apreender o fenômeno humano em sua inteireza e singularidade. Neste sentido é que se trata de um método que explora a riqueza individual em seu acontecimento originário. O fenômeno humano não é passível de mensuração exata, exigindo

uma análise cuidadosa da singularidade do objeto do conhecimento. Em outras palavras, pelo método fenomenológico, o pesquisador não procura restringir o fenômeno humano em conceitos e teorias universais. Neste sentido, a Fenomenologia surge como método necessário para análise dos fenômenos humanos em sua rica originalidade, individualidade e novidade de seu acontecimento. Isto quer dizer que o fenômeno humano não pode ser analisado e compreendido se antes não se considera sua irreducibilidade a fórmulas compostas com pretensões de validade universal. A observação fenomenológica, que se apoia no ato da *epoché* como princípio de aproximação do objeto da análise e pesquisa, considera a fragilidade de todos os enunciados cuja validade se pretenda universal, pondo em parênteses as qualificações antes estabelecidas para que o fenômeno por si só deixe transparecer os elementos constitutivos de seu quadro existencial.

Amedeo Giorgi (2010, p. 28), em particular, insistiu que nenhuma pesquisa científica, no campo das Humanidades, pode reivindicar um *status* fenomenológico a menos que seja apoiada por algum uso da redução fenomenológica. A Fenomenologia caracteriza-se necessariamente pelo uso metódico da *epoché* como ponto de partida, a fim de alcançar os enunciados sobre os objetos de pesquisa que correspondam ao acontecimento apropriativo que lhes é próprio, garantindo a base de conhecimento, elaborado a partir da originalidade do fenômeno, como descrito anteriormente.

É essencial que o pesquisador assuma a atitude da redução fenomenológica, o que significa que ele precisa resistir em postular como existente qualquer objeto ou estado de coisas que estão presentes a ele, ao menos no que diz respeito aos preconceitos oriundos do conhecimento científico, comum e filosófico. O pesquisador ainda considera o que é dado a ele, sua vivência própria do objeto, mas ele o trata como algo que está presente à sua consciência, evitando colocar sobre o objeto sua própria perspectiva, num primeiro momento (Giorgi, 2012, p. 4).

A *epoché* pode ser qualificada, a partir destas considerações, como a capacidade de conhecer o objeto independente do modo como ele é apreendido pela nossa mente, ou seja, perceber o fenômeno humano independentemente do modo como nós o percebemos e de nossos preconceitos implícitos, causados por inúmeros fatores culturais, econômicos, religiosos e sociais. Pôr em parênteses significa, neste sentido, colocar de lado os pressupostos básicos que se constituíram a partir de paradigmas de conhecimento vigentes, para que o fenômeno humano se dê inesgotavelmente em sua originalidade e, a partir desta originalidade, constitua a base da pesquisa a ser desenvolvida. Em outras palavras, trata-se de deixar o fenômeno apresentar-se em suas condições típicas, sem nele colocarmos nossas convicções que podem mais atrapalhar do que ajudar na formulação do conhecimento como tal.

Ao utilizarmos a *epoché*, ao colocarmos entre parênteses nossa crença implícita na existência de um mundo independente de nós e de nossa consciência, regido por leis universais e objetivas, podemos finalmente reorientar nossa atenção em direção ao modo pelo qual a experiência do mundo é em nós realizada, revelando, assim, aspectos e dimensões das nossas vidas subjetivas que nós geralmente

negligenciamos e ignoramos. Quando se trata do campo das Humanidades, compreender o fenômeno humano em sua estrutura típica e fundamental é necessário para se desenvolver qualquer trabalho.

3 Consciência, intencionalidade e vivência: a base para a experiência fenomenológica nas Humanidades

Como exposto anteriormente, a Fenomenologia visa encontrar as essências dos objetos experimentados pelo sujeito isentas de quaisquer invólucros conceituais provenientes dos pré-conceitos cognitivos. Isto quer dizer que a Fenomenologia ocupa-se, em última instância, do modo pelo qual o sujeito experimenta ou, em linguagem propriamente fenomenológica, vivencia os objetos em sua consciência. Como dito anteriormente, a consciência é intencional, ou seja, ela se dá ao vivenciar as coisas. No seu vivenciar está sua ação e sua essência. Aquilo que vivenciamos é consciência de algo, e esta consciência não é mera lembrança, nem formulação superficial de conceitos, ou universalização dos particulares, mas apreensão da essência das coisas, apreensão das coisas-mesmas (Husserl, 2006, p. 89). Se a noção de *epoché* é fundamental para a estruturação da Fenomenologia, a característica da intencionalidade, aplicada à consciência, pode ser considerada a condição básica para que a análise fenomenológica ocorra. Se o objetivo deste método é justamente buscar as essências dos objetos, e se estas só podem ser alcançadas mediante a suspensão dos juízos na *epoché*, após este procedimento tais essências devem resultar em vivências ocorridas no âmbito da consciência que, por ser intencional, torna-se o *locus* onde a experiência mais profunda do objeto pode ocorrer. “A tradição fenomenológica concebeu a intencionalidade como sendo o traço definidor, e mesmo exclusivo, da experiência, e, portanto, a Fenomenologia pode ser caracterizada como o estudo da intencionalidade” (Cerbone, 2014, p. 15).

Embora tenha sido muito enfatizado, anteriormente, que o objetivo da Fenomenologia é alcançar uma noção “pura” ou o mais objetiva possível do objeto vislumbrado, com a questão da consciência e de sua característica essencial, a intencionalidade, é preciso acrescentar um elemento que complementa a necessidade e aplicabilidade da Fenomenologia nas ciências do espírito ou nas Humanidades: trata-se da capacidade de atribuição de sentido ao objeto e de constituição do mundo como mundo de totalidade de sentido (Stein, 1999, p. 154). Para tanto, é fundamental considerar a posição de Edith Stein em sua obra intitulada *Psicologia e ciências do espírito*. Entre consciência e realidade não existe uma via de mão única, mas ocorre a troca necessária em que o objeto constitui a consciência através das vivências e a consciência, por sua vez, atribui sentido, constituindo o mundo fora de si a partir de si.

A consciência é um componente da vivência; ela mesma não é uma vivência, mas um ato de reflexão que evidencia o sentido constituído pela consciência. Então, a consciência constitui o sentido das coisas, mas também as coisas e as vivências, quando se mostram, revelam seu sentido, e,

desse modo, a coisa é também uma coisa constituída de sentido (Sberga, 2021, p. 104).

A consciência, neste sentido, constantemente produz as vivências atribuindo-lhes sentido, organizando, hierarquizando as experiências. No entanto, o conjunto das experiências é que caracteriza a temporalidade como horizonte no qual o objeto pode ser apreendido em sua riqueza e originalidade. Neste fluxo ininterrupto de produção da consciência é que se revela a originalidade do que é por ela vivenciado, de modo que tal originalidade não se essencializa no tempo e no espaço, fixando-se em formas rígidas e conceituais, mas ultrapassando os limites da definição. O que é experimentado, na vivência da consciência, é sempre novo, embora seja o mesmo, mas se dá em uma novidade ininterrupta, tal como ininterrupto é o movimento de vivência da consciência no horizonte da temporalidade.

Em se tratando das ciências do espírito ou Humanidades, ocorre que a Fenomenologia não poderá jamais se contentar com teorias que se pretendam definitivas e universais, no sentido de fixar o fenômeno humano em um conceitual teórico que satisfaça as exigências científicas correntes de definição. Ao contrário, pela Fenomenologia, o fenômeno humano deve ser observado justamente em sua dinamicidade, dada na apreensão contínua que sempre desvela algo novo.

Considerações finais

A máxima estabelecida por Husserl, de retornar às coisas, permite-nos definir a Fenomenologia como o método pelo qual é possível aproximar-se dos objetos por eles mesmos, em sua originalidade. Ou seja, através da *epoché*, ou suspensão dos juízos, o pesquisador coloca entre parênteses seus pré-conceitos comuns, filosóficos e científicos, permitindo a aparição do objeto em sua gratuidade. É neste sentido que, ao longo do texto, procuramos evidenciar como a Fenomenologia contribui exponencialmente com a pesquisa em Humanidades, uma vez que, enquanto método, não situa em conceitos teoricamente limitados os fenômenos humanos.

Entendemos que o problema que se nos apresenta, desde o início, é encontrar, assim como fora evidenciado por Husserl, um modo seguro e rigoroso de aproximação dos objetos de pesquisa das Humanidades. No entanto, o rigor empregado no método não pode, por sua vez, ter a pretensão de circunscrever o fenômeno humano dentro de conceitos universais, com validade absoluta. É neste ponto que se situa a oposição para com o positivismo e o paradigma matemático de desenvolvimento da ciência, uma vez que os objetos das Humanidades não são passíveis de mensuração ao ponto de se atingir um nível alto de exatidão em seus resultados.

Enquanto busca pelo sentido mais íntimo daquilo que é investigado em seu aparecimento mais originário, a Fenomenologia volta-se para a vivência do objeto pela consciência. Seguindo as intuições de Husserl, é na consciência, sempre intencional, que o objeto se dá em toda a sua riqueza

e originalidade. Trata-se de um movimento de apropriação, das essências para o movimento dinâmico das coisas que se desvelam à consciência, que possibilita um discurso rigoroso, mas ao mesmo tempo apto para a sistematização dos fenômenos humanos pesquisados pelas ciências humanas.

Referências

CERBONE, David R. *Fenomenologia*. Trad. Caesar Souza. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GIORGI, A.; SOUZA, D. *Método fenomenológico de investigação em psicologia*. Lisboa: Fim do Século, 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Os problemas fundamentais da Fenomenologia*. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Edição em alemão e português. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Editora da UNICAMP; Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, Martin. *Meu caminho para a Fenomenologia*. Trad. Ana Falcato. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Introdução geral à Fenomenologia pura. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SBERGA, Adair Aparecida. *Fundamentos da antropologia filosófica e pedagógica de Edith Stein*. Guia para o estudo de conceitos das obras da trilogia fenomenológica e da obra *A estrutura da pessoa humana*. São Paulo: Paulus, 2021.

STEIN, Edith. O que é Fenomenologia? Trad. Ursula Anne Mathias. In: *Argumentos*. n. 20. Fortaleza: jul./dez. 2018.

STEIN, Edith. *Psicologia e scienze dello spirito: contributi per una fondazione filosófica*. Trad. A. M. Pezzella. Roma: Città Nuova Editrice, 1999.

Conferência

La formación literaria de los futuros docentes de lenguas extranjeras: una revisión en América Latina

AYDA ELIZABETH BLANCO ESTUPIÑÁN¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Una de las preocupaciones más usuales de los profesores de lenguas extranjeras tiene que ver con el cómo enseñar significativamente la lengua objeto de estudio y, por ende, todo el acervo cultural que la rodea. Sin embargo, al observar y analizar los contextos de formación docente en América Latina se han identificado dos problemáticas frecuentes en el acercamiento a uno de los elementos culturales más relevantes e identitarios de cualquier grupo social: su Literatura, puesto que 1. Durante el proceso de formación pedagógica, disciplinar e investigativa los docentes en formación tienen poco contacto con saberes propios de lo literario y su didáctica, y 2. Las mallas curriculares de diversas licenciaturas se enfocan en el estudio de la literatura de países hegemónicos sin ofrecer una visión más amplia y menos colonial, tal como es el caso de Estados Unidos e Inglaterra cuando se estudia inglés como idioma de énfasis.

Así, el presente ensayo tiene como objetivo principal indagar por la presencia de lo literario en los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras en países de América Latina, por medio de un acercamiento de tipo cualitativo de revisión documental. Como base para el análisis propuesto se enlistan programas similares a la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dado que es a partir de esta que se identificó un posible número reducido de asignaturas concernientes a saberes literarios y a la Didáctica de la Literatura. Además, se expone el porqué y el para qué de la enseñanza literaria en los programas de docencia en lenguas extranjeras y las varias responsabilidades de los profesores de esta área en cuanto a la formación de lectores, es decir, de ciudadanos conscientes del poder social e individual presente en la lectura y la escritura.

Es importante resaltar que los futuros docentes de lenguas requieren de una formación integral que no solo abarque los aspectos teórico-literarios, sino que también considere un acercamiento a la enseñanza literaria, a estrategias prácticas y didácticas posibilitadoras de una interacción significativa y vivencial con las obras literarias; por tanto, la discusión aquí presentada parte de la afirmación de Mateus da Rosa Pereira, Clarice Portela Germann Teixeira y Paula Pelissoli acerca de la literatura: “[esta] tiene un enorme potencial de despertar la imaginación, generar identificación, instigar discusiones profundas y necesarias, y también de hacer las clases más placenteras y significativas, y es por esto que los textos literarios deben ser considerados como un

¹ Doctora en Letras: Estudios Literarios de la Universidad Federal de Minas Gerais, Magíster en Literatura y Licenciada en Idiomas Modernos Español-Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente de la Escuela de Idiomas de UPTC. Coordinadora del Semillero de Investigación Literaria Isis. *E-mail:* ayda.blanco@uptc.edu.co.

recurso pedagógico altamente relevante” (2021, p. 7, traducción propia), además de contribuir al desarrollo de una ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida.

I La competencia literaria en el aula de lengua extranjera

Para dilucidar la importancia de la Literatura en la formación de profesores de lenguas es necesario trabajar el concepto de competencia literaria desde una visión teórica de por qué el conocimiento literario abarca no solo la habilidad de leer y comprender textos literarios, sino también el ser capaz de interpretarlos, analizarlos críticamente y apreciarlos estéticamente. De acuerdo con Josefina Prado (2004), la competencia literaria hace parte de la competencia comunicativa e incluye la habilidad para leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita, o sea, la competencia literaria posibilita al docente y al discente la exploración y comunicación de ideas, emociones, sentimientos y perspectivas personales, pero también la participación responsable, sensible y empática en entornos culturales diferentes a los propios.

El concepto de competencia literaria también puede ser entendido a partir de la definición dada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia al respecto: “Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de estas” (1998, p. 28), así como “el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas” (p. 54); por tanto, para desarrollar la competencia literaria no es suficiente con tener un conocimiento teórico de la Literatura, sino que se requiere experimentar la riqueza y diversidad de los textos literarios.

A saber, el único camino posible para alcanzar la competencia literaria es la lectura consciente, dialogada, contextualizada y significativa de textos literarios de diversas sociedades y culturas, y esta lectura es llevada a cabo, principalmente, en la escuela con el acompañamiento de un profesor, casi siempre el de lengua materna. Es por esta razón que la mayoría de los docentes en ejercicio y en formación reconocen ciertas obras literarias listadas por un canon nacional o universal dado su valor estético-literario, tales como: *La Odisea*, *La Iliada*, *Romeo y Julieta*, *El Principito*, *Los Miserables*, *Crimen y Castigo*, *La Divina Comedia*, *Don Quijote de la Mancha* y *Cumbres Borrascosas*, entre otras. Así, como latinoamericanos y hablantes de español todos conocemos, o estamos familiarizados, de alguna forma, aunque remota, con el siguiente inicio de una de las grandes obras del canon literario de América Latina:

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava

construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaba por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos (García, 2007, p. 3).

Dada la competencia literaria desarrollada en etapa escolar básica podemos sentir que reconocemos al autor de *Cien años de soledad*, a la obra como tal y el contexto en el cual es narrada. Macondo y sus personajes son una referencia ficcional de fácil identificación para nosotros porque hacen parte del acervo literario y cultural de Colombia y porque refractan temas humanos universales y problemáticas históricas y políticas compartidas por países de América Latina. Sin embargo, se hace necesario aclarar que la competencia literaria en las clases de lenguas extranjeras debe darse por medio de la lectura de todo tipo de textos literarios, no solo novela: poesía, drama, cuento y crónica.

Por otro lado, para los profesores y alumnos de lenguas extranjeras, los textos literarios pueden constituirse como una representación verosímil y profunda de la sociedad hablante de una lengua específica y, al mismo tiempo, como punto de partida para discutir temáticas trascendentes para ellos como seres sociales, puesto que la Literatura explora experiencias humanas universales, como el miedo, el amor, la justicia, la libertad, la identidad, etc. Así, al posibilitar el mejoramiento de la competencia literaria de los discentes de lenguas se da lugar a una conexión más profunda entre el aprendizaje del idioma y la realidad cultural de los países donde se habla, para hacer una relación intercultural más efectiva, emotiva y respetuosa del otro y de sí.

De igual forma, en cuanto a los múltiples elementos culturales constitutivos de todo grupo social, la Literatura posibilita el entendimiento de creencias, estereotipos, modos de ver y de cuestionar el mundo, maneras de habitar y de convivir con los otros, al mismo tiempo que expone semejanzas y diferencias culturales en las relaciones personales, las perspectivas educativas y las visiones del cuidado y del ser. No obstante, a pesar de que la lectura literaria en ocasiones puede resultar placentera, estéticamente hablando, la discusión de los temas puestos sobre la mesa por esta no siempre van a generar diversión, alegría o satisfacción, pues muchas veces priman en estos las complejas vivencias enfrentadas universalmente por el hecho de ser humanos: la muerte, el dolor, la injusticia, la pérdida, la pobreza, la enfermedad y la interminable lista de problemas sociales que aquejan a todas las sociedades, aunque de formas distintas.

Es en ese punto donde la Literatura señala que una lengua extranjera es la herramienta fundamental de comunicación e identificación de un conjunto de seres sociales con características y problemáticas propias pero, a la vez, compartidas por todos:

A través de los tiempos, la literatura ha sido el instrumento más fecundo de análisis y de comprensión del hombre y de sus relaciones con el mundo. Sófocles, Shakespeare, Cervantes, Rousseau, Dostoievski, Kafka, etc. representan nuevas formas de comprender al hombre y a la vida y revelan verdades humanas que antes de ellos se desconocían o apenas se presentían (Silva, 1974, p. 112, traducción propia).

En consecuencia, el integrar la Literatura en la formación de lenguas enriquece el conocimiento y apreciación de los textos literarios y contribuye al descubrimiento de un nuevo código lingüístico aunado a lo cultural y humano, lo cual fortalece el currículo y contribuye a la formación de docentes más críticos, empáticos y culturalmente respetuosos.

2 ¿Por qué leer Literatura en la clase de lengua extranjera?

La importancia de la presencia de la Literatura en el aula de lengua extranjera ya se justificó desde la competencia literaria y sus implicaciones culturales, pero existen otras razones profundas para que los profesores incluyan los textos literarios como productos culturales significativos en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Se ha remarcado que la Literatura permite, sobre todo, compartir experiencias humanas y la familiarización con la cultura y sociedad del país de origen de la lengua, su historia, sus raíces y sus formas de modelar el pensamiento, lo cual construye un espacio de interacción intercultural más cercano al estudiante.

Pero, al discutir aspectos propios del aprendizaje de una lengua, la lectura literaria en el contexto educativo posibilita al docente en ejercicio generar un trabajo interdisciplinario, dado que un mismo texto literario puede ser abordado desde diversos ángulos en la clase de Lengua Materna, Ciencias Sociales, Ética, entre otras áreas, generando una lectura más consciente y profunda de este. Por su parte, la lectura de textos literarios escritos o traducidos a la lengua extranjera posibilita a los docentes en formación enfrentarse al desafío de leer en el idioma que estudian, comprender lo leído y posicionarse frente al texto haciendo uso de la lengua extranjera, esto es, expresando emociones, sentimientos y vivencias en una lengua con la cual debe relacionarse no solo lingüísticamente sino también emocionalmente.

2.1 Problemas identificados

El porqué de leer Literatura en la clase de lengua extranjera es un tema de discusión académica bastante actual, pues la necesidad de justificar la presencia de la Literatura en la escuela se ha dado principalmente en lo afín con saberes específicos de la lengua materna. Con todo, la falta de lectura y acercamiento a los textos literarios en la enseñanza y aprendizaje de lenguas puede deberse a las mismas razones por las cuales no se lee en lengua materna, entre las cuales la más común es el considerar al texto literario como difícil de ser abordado.

Según Da Rosa, Portela y Pelissoli, existe una creencia sencilla de reconocer que dicta como “poco recomendable utilizar poemas, cuentos, novelas o piezas de teatro en las clases de inglés [u otra lengua], simplemente porque estos textos serían muy difíciles y complejos para los alumnos” (2021, p. 8, traducción propia), ignorando así que “la dificultad reside en la tarea y no en el texto” (Sanz, 2006, p. 349). Por ende, los saberes literarios, tanto teóricos como didácticos, son requeridos por los docentes en formación para que en un futuro no caigan en esa falsa justificativa para no leer literatura con sus estudiantes; además, un profesor-lector es capaz de identificar la falacia de colocar “todos los textos literarios en pie de igualdad en cuanto a autoría, época, género literario, extensión” (Da Rosa, Portela y Pelissoli, 2021, p. 8).

Otro de los problemas identificados es el hecho de que el saber literario ha sido estigmatizado de dos formas: no sirve para nada y es solo para grandes intelectuales. A la Literatura se le exige un uso práctico, como si estuviera constituida por un manual de instrucciones por ser usado en diversos momentos de la vida; es quizá por la búsqueda de un uso práctico de los textos literarios que en muchos contextos escolares se han convertido en “pretexto para la enseñanza de la gramática de la lengua, y su propósito real [...] se acaba perdiendo, dado que la enseñanza de inglés, en muchas escuelas públicas, sigue orientado al abordaje de reglas gramaticales aisladas” (2021, p. 17). Por otro lado, se considera a quienes crean o estudian Literatura como generadores de saberes herméticos, aspectos que dejan de lado el principio de la promoción y animación lectora: la lectura, literaria o no, es un derecho y busca formar ciudadanos conscientes y reflexivos de la sociedad en la cual habitan.

Por fin, otra problemática identificada en lo concerniente a la enseñanza literaria es que el texto literario en las escuelas ha sido reemplazado por libros de autoayuda, lo cual niega a los estudiantes el encuentro estético con obras reconocidas como literarias. Aunque es una afirmación por abordar más profundamente y que debe ser investigada, es posible identificar que en educación básica los niños y los adolescentes en América Latina han tenido más contacto con libros de autoayuda que con libros literarios, con la justificativa de que estos son más fácilmente comprensibles para ellos y que generan una “alfabetización emocional” (La Tercera, 2014). Frente a esta situación se requiere tener en cuenta lo expuesto Carolina Ojeda:

Los niños deberían leer cuentos, poesía y rimas, libros ilustrados o álbumes, libros informativos sobre el espacio, los planetas, los dinosaurios, la naturaleza. Cualquier material que amplíe sus referentes estéticos, su conocimiento, su respeto por los otros; un material que sirva para introducirlos en su propio mundo, en el mundo que los rodea y en el mundo de la ficción. No un material que les diga cómo comportarse (La Tercera, 2014).

La lectura literaria, tanto en lengua materna como en extranjera, genera el desarrollo estético y humano de los estudiantes; la autoayuda limita los horizontes de lectura del mundo propio y de los

otros. La diversidad de textos literarios a disposición de docentes y discentes puede ampliar sus referentes culturales y cognitivos, a la vez que posibilita la comprensión del mundo tanto ficcional como real; los libros literarios no enseñan comportamientos, sino que enriquecen la percepción de la vida y el mundo en todas sus dimensiones y permiten reconocer que las lenguas nos hacen humanos.

2.2 Algunas responsabilidades

En paralelo con los problemas identificados en el ámbito escolar, se hace necesario enlistar una serie de responsabilidades que tienen los profesores de lenguas extranjeras acerca de la lectura con sus estudiantes, pues en el ámbito educativo la formación de lectores es un trabajo de todos los docentes, no únicamente del de lengua materna. La formación de lectores hábiles y críticos se convierte en un objetivo transversal esencial para la educación de ciudadanos globales y participativos. Esta responsabilidad compartida se evidencia en la necesidad de fomentar el hábito lector desde diversas asignaturas y reconocer que el comprender y posicionarse frente a diversos tipos de textos literarios es fundamental para el desarrollo integral de los alumnos. Por tanto, los docentes de lenguas extranjeras desempeñan un papel crucial al respecto, ya que no solo enseñan un idioma, sino que intercomunican culturas y formas de pensar y habitar.

La siguiente responsabilidad-afirmación es que de la competencia literaria de los futuros docentes depende la formación literaria de sus futuros alumnos (ciudadanos), es decir, la educación literaria que reciban los profesores en las Facultades de Educación está directamente relacionada con el nivel de conocimiento y habilidades literarias de los estudiantes con los cuales van a interactuar en su ejercicio docentes. Los profesores con una sólida formación en Literatura contarán con las herramientas epistemológicas y didácticas necesarias para abordar los textos en el aula y generar espacios para su análisis crítico. De esta manera, invertir en la formación literaria de los futuros docentes es esencial para asegurar que también sus discentes sean lectores reflexivos, críticos y conscientes de sí mismos y de los otros como seres sociales y culturales.

Por último, es responsabilidad de todo docente ayudar a sus estudiantes a formarse como individuos “culturales”, lo cual implica construir espacios para la apreciación de las artes, la literatura y la diversidad cultural. Los profesores de lenguas extranjeras deben, entonces, generar espacios de aprendizaje para la valoración y respeto por todas las manifestaciones culturales y contribuir a que sus estudiantes se reconozcan como cuidadores del patrimonio lingüístico y cultural de las sociedades en las cuales participan y de este modo hacer de la práctica docente un ejercicio de aprendizaje y enseñanza diverso, inclusivo y significativo.

3 Un panorama general en algunos países de América Latina: la presencia de lo literarios en las mallas curriculares

Con base en la revisión documental de los planes de estudio de algunas licenciaturas es posible identificar la presencia o carencia de lo literario en los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras. Se seleccionaron 11 países, incluido Colombia, de los 46 que conforman el grupo llamado América Latina y el Caribe, esto por la proximidad estructural entre los sistemas de educación². El número de asignaturas relacionadas con la Literatura ofrecidas a los docentes de lenguas extranjeras en formación sirve como un indicador de la relevancia dada a este saber en las instituciones de Educación Superior:

Institución y Programa	País	Asignaturas relacionadas con saberes literarios
Universidad del Valle de México Licenciatura en Lenguas Extranjeras	México	Cultura y Civilización Anglolarlantes
Universidad de Buenos Aires Licenciatura en Letras con mención en Lenguas Modernas	Argentina	Fundamentos de los Estudios Literarios Teoría y Análisis Literario Literatura Latina Antigua Literatura Española Medieval Literatura Española del Siglo de Oro Literatura Española Moderna Y Contemporánea Literatura Argentina I (siglos XVI-XIX) Literatura Argentina II (siglos XX y XXI) Literatura Latinoamericana I (siglos XV - XIX) Literatura Latinoamericana II (siglos XX y XXI)
Universidad de Chile Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesas	Chile	Problemas de los Estudios Literarios Literatura de la Antigüedad Greorromana y Primera Modernidad Europea Teoría Literaria Literatura Europea Moderna y Contemporánea Literatura Inglesa Medieval y Renacentista Literatura Inglesa de los Siglos XVII y XVIII Literatura Inglesa y Norteamericana del Siglo XI Literatura en Habla Inglesa: 1900-1950

² En esta revisión no se tuvo en cuenta a Brasil por ser el país objeto de estudio de otro proceso de investigación y por ciertas especificidades que este presenta en la formación de maestros(as) de Letras.

		Shakespeare y Drama en Habla Inglesa Literatura en Habla Inglesa: 1950 hasta el presente
Universidad de Costa Rica Bachillerato en Inglés	Costa Rica	Introducción a la Literatura Inglesa Introducción a la Narrativa Introducción al Drama Introducción a la Poesía Curso Panorámico de Literatura Británica Curso Panorámico de Literatura Norteamericana Literatura de la Commonwealth Crítica Literaria
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas Licenciatura en Lengua Inglesa	Cuba	Elementos de Apreciación Literaria Literatura Inglesa Estudios Comparativos entre LI y LE
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua Licenciatura en Inglés	Nicaragua	Lectura
Universidad de El Salvador Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad Inglés y Francés	El Salvador	Literatura Inglesa I Literatura Inglesa II
Universidad Tecnológica de Santiago Licenciatura en Lenguas Modernas	República Dominicana	Literatura Inglesa Literatura Francesa Cultura y Literatura de Países Anglófonos Literatura de Países Francófonos
Universidad Autónoma Gabriel René Moreno Licenciatura en Lenguas Modernas y Filología Hispánica	Bolivia	Literatura Anglosajona Seminario de Literatura Anglosajona
Universidad Nacional de Cajamarca Licenciatura en Idiomas	Perú	Coloquios sobre Historia Británica y Norteamericana
Universidad Católica Sedes Sapientiae Licenciatura en Educación Secundaria Lengua Inglesa	Perú	Seminario de Literatura Literatura Anglófona

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés	Colombia	Literatura Inglesa (electiva)
---	----------	-------------------------------

En la Tabla se identifica que solo tres programas de formación de docentes ofrecen más de 5 asignaturas relacionadas con la Literatura, un programa ofrece 4 asignaturas, un programa 3 asignaturas y los otros únicamente 2 o 1 asignatura, en específico en inglés, lengua de énfasis. Como resultado es factible afirmar que en el 70% de las licenciaturas analizadas el contenido de estudio de la Literatura es mínimo, lo cual puede tener varios motivos: un mayor enfoque en aspectos lingüísticos, un interés más amplio en el desarrollo de habilidades prácticas y metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés o un reflejo de las problemáticas descritas entre la relación enseñanza de idioma y competencia literaria.

Conclusiones

El recorrido teórico y de análisis llevado a cabo evidencia, como punto de partida para otras investigaciones, una preocupante falta de contacto de los docentes en formación en lenguas extranjeras con saberes literarios requeridos para el desarrollo de la competencia literaria propia y la de sus futuros estudiantes. A pesar de que la competencia literaria es un componente fundamental para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de entender y valorar la complejidad cultural y humana por medio de la lectura y el análisis de textos literarios, esta no tiene un lugar relevante en la mayoría de los programas de licenciatura analizados, lo cual contradice misiones y visiones académicas que propenden por una formación integral de los docentes.

El panorama expuesto pone de relieve la necesidad de integrar prácticas de lectura y escritura en torno a la Literatura. Abordar las deficiencias en la enseñanza de la Literatura en los programas de formación docente de lenguas extranjeras en América Latina es fundamental para garantizar una educación más completa y enriquecedora, que prepare a los futuros profesores para enfrentar los desafíos contemporáneos de manera crítica y culturalmente consciente. Sin embargo, como profesores de lenguas extranjeras podemos iniciar un cambio con acciones pequeñas pero relevantes: usar materiales didácticos disponibles acerca de textos literarios; fomentar en los alumnos la lectura autónoma de literatura; abrir espacios para hablar de novelas, cuentos y poemas en la clase; crear planes lectores de Literatura y trabajar con traducciones y adaptaciones gráficas.

Referencias

DA ROSA, M., PORTELA, C., y PELISSOLI, P. *Aprender e ensinar inglês com literatura: desafios e possibilidades*. São Paulo: Pragmatha, 2021.

GARCÍA, G. *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Cátedra, 2007.

LA TERCERA. *¿Literatura o autoayuda para niños?* Santiago de Chile: Grupo Copesa, 2014. Disponible en <https://www.latercera.com/diario-impreso/literatura-o-autoayuda-para-ninos/#>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN, 1998.

PRADO, J. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2004.

SANZ, M. *Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto*. Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2004-2005. Múnich: Instituto Cervantes, 2006.

SILVA, V. M. *Teoría Literaria*. São Paulo: Almedina, 1974.

Páginas Web Universidades

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO. *Plan de estudios Licenciatura en Lenguas Modernas y Filología Hispánica*. Disponible en <https://files.uagrm.edu.bo/entidad/48/file/2021/242-7.pdf>.

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPENTIAE. *Plan de estudios Licenciatura en Educación Secundaria Lengua Inglesa*. Disponible en <https://www.ucss.edu.pe/images/fceh/plan-estudios-carrera-profesional-lengua-inglesa-ucss.pdf>.

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS. *Plan de estudios Licenciatura en Lengua Inglesa*. Disponible en <https://www.uclv.edu.cu/carrera-pregrado/licenciatura-en-lengua-inglesa/>.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. *Plan de estudios Licenciatura en Letras con mención en Lenguas Modernas*. Disponible en <http://letras.filo.uba.ar/sites/letras.filo.uba.ar/files/documentos/IF-2023-01888739-UBA-SG%25REC%20%28LICENCIATURA%29.pdf>.

UNIVERSIDAD DE CHILE. *Plan de estudios Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesas*. Disponible en <https://filosofia.uchile.cl/carreras/5006/licenciatura-en-linguistica-y-literatura-inglesas>.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. *Plan de estudios Bachillerato en Inglés*. Disponible em <https://www.lenguasmodernas.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2020/02/Ingl%C3%A9s-plan-3.pdf>.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR. *Plan de estudios Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad Inglés y Francés*. Disponible em <https://saa.ues.edu.sv/estudiantes/tabla-plan-de-estudio?carrera=LI0415&plan=2016&nombre=Licenciatura%20en%20Ense%C3%Banza%20del%20Ingl%C3%A9s¬a=6.00&cum=7.00&obligatorias=40&modalidad=ED&uv=166&social=500&electivas=0&tipo=Licenciatura&grado=GRADO>.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. *Plan de estudios Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Disponible en https://uvm.mx/storage/app/media/plan_estudios/licenciaturas-ingenierias/ciencias-sociales/licenciatura-lenguas-extranjeras.pdf.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA. *Plan de estudios Licenciatura en Inglés*. Disponible em <https://www.unan.edu.ni/index.php/oferta-educativa/educacion-arte-y-humanidades.odp>.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA. *Plan de estudios Licenciatura en Idiomas*. Disponible em <https://www.educacionunc.com/especialidad-ingles-espanol.html>.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. *Plan de estudios Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés*. Disponible em https://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/pregrado/lengmod/doc/plan_estudis_enfingl.pdf.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SANTIAGO. *Plan de estudios Licenciatura em Lenguas Modernas*. Disponible em <https://www.utesa.edu/Santo-Domingo/Ciencias-Humanidades/Lenguas/Descargables/Pensum%20Carrera%20de%20Lenguas%20Extranjeras%202023.Pdf>.

Conferência

The implications of designing materials for English as a Foreign Language (EFL) courses

BERTHA RAMOS HOLGUÍN¹

JAHIR AGUIRRE MORALES²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

In the English language teaching field, over the past years, a wealth of materials have been published. Most of these teaching materials have been produced by publishing houses that tend to follow a one-size-fits-all perspective. Nevertheless, recently, English language teachers through the world are developing professionally by designing teaching and learning materials that respond to “the local needs, interests, and life experiences of the learners in their own context” (Núñez-Pardo, 2019, p. 23). Thus, teachers are using classrooms as spaces “to theorize from their practice and practice what they theorize” (Kumaravadivelu, 2008, p. 16). In fact, we believe that in today’s schools, all teachers can and must see themselves as material designers.

Although many of us, as EFL teachers, have been designing materials as part of our teaching for years, we often do not think of ourselves as material designers. We, EFL teachers, bring to our materials important elements that outside material designers lack — a sense of collegiality, a sense of ownership, in the places in which we work. Because of our presence over time at our teaching sites, we EFL teachers bring a depth of awareness to what it implies to design teaching and learning materials.

This paper accounts for the need to analyze the complexities that are behind the design of English language teaching materials. We argue that beyond designing materials that reflect sociocultural and linguistic traits of specific groups of learners, teachers as material designers need to strengthen their capability to listen and put themselves in a place of receptivity, reflection and open dialogue through narratives. This is especially true when it comes to comprehending our own subjectivities which, in turn, affect the way materials are designed.

¹ Professor and EFL material designer at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) in Tunja, Boyacá. She holds a Ph.D. in Educational Sciences from UPTC, and an M.A. in Applied Linguistics for the Teaching of English from Universidad Distrital Francisco José de Caldas. She is the leader of the research group “TONGUE”. She currently teaches at the School of Languages at UPTC, the M.A. in Language Teaching Program, and the Educational Sciences Doctoral Program at the same university. Contact: bertha.ramos@uptc.edu.co / <https://orcid.org/0000-0003-4468-1402>.

² Professor and EFL material designer at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) in Tunja, Boyacá. He holds an M.A. in English Didactics from Universidad de Caldas. He belongs to the research group “TONGUE”. He currently teaches at the School of Languages at UPTC. He was an ESL teacher in North Carolina and a Spanish language teacher in Virginia, USA. Contact: jahir.aguirre@uptc.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-6859-7216>.

Narrating ourselves is not an easy task. In fact, this is something teachers as material designers struggle with. However, narrating is a natural activity. Thus, it is our take that teachers as material designers need to return to the basics and to those natural spaces in which narration can take place and then, subjectivities can be depicted. Every person knows something from the experiences they have faced and from the stories that emerge through experience. Thus, being able to narrate our lived experiences and listen intently to the histories of others is what is behind materials design. The fluid narrative may include some awkward moments about how teaching practices take place but it is from this comprehension that actions to improve materials can be taken. What is important, then, is to be able to listen to the other (students, colleagues, parents, supervisors) so that the materials for EFL courses take the form of a collaborative reflective activity in which diverse experiences are portrayed. We start this paper with three main ideas. First, we briefly define materials design and what materials design implies. Second, we link material design with reflection and subjectivities. Finally, we present some implications that help readers understand the significance of narrating ourselves for the sake of better understanding of materials design.

I Materials design

In the educational literature, terms such as teaching and learning materials, materials development and materials design are often used interchangeably (although the latter is used more often in relation to language teaching). While they are somewhat different in meaning, they convey the same message: materials are key tools for teaching and learning. Each term is a bit different from the others. Teaching and learning materials focus on any kind of tool that can be beneficial for teaching and learning purposes. Materials development according to Núñez, Téllez, Castellanos and Ramos is a “socio-cultural resource that contributes to the process of learning and teaching languages” (2009, p. 12). Materials Design focuses on the design of resources that are used to enhance students’ learning based on their needs and specific contexts. Whatever the term used, there is a growing research that supports the need to critically evaluate the way materials are produced. Here, we use the term Materials Development and Materials Design since they are most widely used.

According to Tomlinson, “Materials Development (MD) is both a field of study and a practical undertaking. As a field, it studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of language teaching materials. As an undertaking it involves the production, evaluation and adaptation of language teaching materials, by teachers for their own classrooms and by materials writers for sale or distribution” (2012, p. 144). Tomlinson (2001), further asserts that MD involves all the efforts by writers and teachers to provide sources of language input and to make use of them in a way that enhances the intake process. Beyond this definition, Gray (2013) states that language teaching and learning materials can be considered cultural objects that convey meanings about specific behaviors, language usage, and values. In this sense, materials encompass a broad array of resources aimed at aiding language learning, such as textbooks, videos, audios,

brochures, workshops, worksheets, graded readers, flashcards, games, websites, and mobile applications (Tomlinson, 2012).

Núñez, Pineda and Téllez (2004); Núñez and Téllez (2009); Núñez, Téllez, Castellanos and Ramos (2009) believe that teachers are creative enough to design their own didactic materials based on their experience and expertise in the learning process students go through. Materials development is an essential element in teachers' practices. It is because, as stated by Núñez, Téllez, Castellanos and Ramos (2009) teachers move from passive to active agents in the teaching and learning processes and they innovate in their classrooms. Materials development is also significant for students since it provides them with meaningful input, which facilitates their foreign language learning development (Núñez *et al.*, 2009).

Teachers as material designers view their students' personal backgrounds and voices as resources to improve language teaching and learning. Thus, teachers as material designers improve their teaching practices, engage students in classroom activities, innovate in the classroom, foster educational spaces for equity and social justice, favor diversity and echo students cultural traits. The aforementioned aspects are interweaved through reflective practices.

2 Reflection and Narration in Materials Design

Reflection is one of the key constituents for designing material. This helps us, EFL teachers, to start designing material not from an empty initial point, but from a previous valuable experience. All what the EFL teachers experience in the classroom, the contact with the students, the way a lesson is delivered, the teaching material that is used in class, the exercises students do, the doubts the students have, even the teacher's doubts, all together, become an asset for reflection. In this way, what leads the teaching and learning material design is not primarily the idea of creating material per se, but what come first is a recurrent reflection of what happens inside and outside the classroom. This is a first step for teachers to start designing their own material.

There is a second stage for EFL teachers to reflect. We, as EFL teachers, tell others about what we do. This is also part of reflection. When EFL teachers narrate other colleagues their experiences, they start reviewing and reflecting upon their role as teachers. It is common for EFL teachers to tell others about their successful events as well as their frustrations while delivering a lesson. This action of telling others is also a starting point for narration due to it generates a dialogical encounter. This happens because, usually, the EFL teachers who start narrating (the narrators) switch their role with their colleagues (the listeners), in order to nourish the conversation around the teaching experiences. By telling others their experiences there is a rich exchange of teaching experiences. According to Han (2024) these narrations help to transform the world and create new dimensions, which in the EFL teachers' case would help to transform instructional materials and so, education.

The act of reflection for EFL teachers then, is a continuous and plural action which occurs not only as a personal and/or individual act, but it is also shared with others. The constant reflection in which teachers are immersed, because they are always thinking, preparing and designing material for their lessons, as well as narrating others their experiences, create a cycle for designing their own teaching and learning materials based on their own narrative as teachers. In sum, the role of the EFL teachers as material designers does not start from an empty initial point, but on the contrary, it starts from revisiting valuable experiences which helps narrating others their role as teachers in a continuous reflection.

3 The Teacher-Subject in Materials Design

EFL teachers are constantly playing diverse roles inside and outside the classroom. One of these roles is to prepare and review every detail before delivering a lesson. When the EFL teachers plan and review all details before arriving into the classroom, they are already immersed in the cycle of reflection. This reflection is directly connected to the teachers' role as material designers. Then, teachers become materials designers first, because they reflect upon what they do as teachers and second, because they need to prepare and plan their lessons. These two actions, reflecting and designing materials, are the key constituents in forming the Teacher-Subject as material designer. These two components are inherent because they feed one another reciprocally.

It is worth noting, that not all materials designers come from the teaching field. On one hand, material designers do not become EFL teachers just because they design materials. It takes valuable time to spend with students in the classrooms. To become an EFL teacher, one might need to have a valuable and recurrent teaching experience to reflect upon. On the other hand, EFL teachers do become material designer as they continuously rely on their daily experience to reflect upon and narrate themselves as teachers. This reflection and narration is what leads them to build themselves as Teacher-Subjects as material designers.

There are several roles EFL language teachers play. Among these roles, we might find being a teacher, a language learner, a material designer, an author, a co-author, among many others. All experiences in each of these roles help the EFL teachers to find their way as material designers. Every reflection and narration in each of the roles, lead to create the essence of what the Teacher-Subject as material designer is. The more roles the EFL teachers play, the more experiences and reflection they can include to build themselves as Teacher-Subjects as material designers.

The materials that EFL teachers design are also part of the representation of their narratives. Basically, all material designed by EFL teachers' exemplify a deep reflection they have gone through. Usually this new materials are a better or an improved version of a previous teachers' experience. In words of Ricoeur (2020), it is the representation of oneself as another, keeping in mind that the material was generated from the cycle that begins in the reflection of a teaching

experience. This is a kind of introspection that helps EFL teachers to perceive themselves as another possibility as teachers. In this specific case, it would be a Teacher-subject as a material designer.

Then, the Teacher-subject as a material designer comes from the inner part of being a foreign language teacher, from playing several roles as a teacher, from the continuous reflections and narrations as well as the material that becomes a representation of the teacher's narratives. All these aid to build the Teacher-subject as a material designer. It is not merely because one person decides to design material.

4 The Subjectivity of the teacher as material designer

The path EFL teachers follow to build themselves as material designers is the continuous work of revising themselves as teachers and revising the material used to support their work. Not only do teachers need to reflect upon what they do as teachers inside and outside the classroom, but also they need to review constantly the material they create to deliver their lessons. In other words, this is a double exercise of building themselves as teachers and as material designers. This creates a nonstop cycle which helps the teachers in a continuous process of development.

It is common for EFL teachers, at the beginning of their teaching careers, to concentrate more on delivering their lessons than creating material for their courses. Also, it is common for novice teachers to use and adapt material from several sources that others create, such as books, textbooks, workbooks, tests, placement tests from publishing houses, rather than using the material they could design for their courses. Little by little, as part of the teachers' reflection, they find that materials do not fulfilled their needs and expectations. Thus, teachers start designing their own material as a way to provide their students with material that is more connected to their needs, sociocultural contexts, and language expectations. As a consequence, EFL teachers start exploring and building themselves as teachers and material designers.

For EFL teachers, moving from using materials that others design, to using their own material, is not an easy step. In doing so, there are several challenges EFL teachers face. These challenges could be grouped in two main categories. First, the challenges that have to do with their own motivation to design materials that better suit their needs as well as the ones of their students, and their institutions. Second, the challenges of designing the material per se, which requires a minimum of characteristics for this material to be designed (Aguirre, Ramos, & Vásquez, 2022). These challenges are more related to the educational institutions. For example, there are some institutions which have restrictions or lack of resources to provide the students with enough material, even though the material is designed by the EFL teachers. This means the material could be more reliable due to the fact it is designed to fulfilled specific students' and institutions' needs.

Then, by experiencing and overcoming the aforementioned challenges, EFL teachers build their own subjectivity as material designers. Starting breaking paradigms from the inner part as teachers and from the inner part of their classrooms. To this respect, Gallo (2017) mentions that

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco de cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias [...] (p. 65).

It is to say, when teachers break the paradigm of being only users and adapters of materials, they turn themselves into more empowered teachers who decide what material they could design to support their lessons, and more conveniently fulfilled their students' needs.

5 Conclusions

As material designers in a public university in Tunja, Colombia, South America, for the past fifteen years, we have encountered an interesting issue that occurs with most materials designed by teachers, which is teachers' lack of dialogue to deeply comprehend what is behind the learning and teaching materials we, as EFL teachers, design. Specifically, EFL teachers who design materials seem uncertain as to how by narrating their own experiences designing materials, they can benefit their own teaching practices through a reflective endeavor. This brings us to a second phenomenon that we have witnessed. Despite designing contextualized materials, teachers as material designers are not complete aware of how the materials they design might perpetuate specific ideologies and thus spread homogenization.

Ramos and Aguirre (2022) invite teachers as material designers to ask a set of questions that might challenge their own educational views. For instance: Whose worldview are our teaching materials validating? Which subjectivities are we constructing? Which stories are we visibilizing? Which knowledges are we validating? Whose realities are we favoring? This is so because as Ramos and Aguirre state "The choice of teaching materials, textbooks, and the way contents are negotiated in classroom are not devoid of ideology, nothing is. Everything in a text is a way of displaying what is considered important" (2022, p.9). In other words, when an EFL teacher designs a specific kind of teaching material, they are portraying what they consider is relevant, important, significant and worth.

With this paper, we aim at problematizing materials design by analyzing conceptually important and key concepts that any EFL teacher as material designer can use in the formulation of a more dialogical and reflective perspective towards materials design. As such, EFL teachers as material designers should reflect on those aspects that reinforce fixed cultural structures and inequities. In other words, materials design should be guided by the reflection upon the possibilities to

understand multiple forms of difference, multiple ways of constructing knowledge to overcome conditions such as dehumanization and standardized curricula.

References

AGUIRRE, Jahir.; RAMOS, Bertha; VÁSQUEZ, Jhonatan. *Materials design: Key Elements for English Language Teaching in Colombia*. 1. ed. Tunja, 2022. 110p.

HAN, Byung-Chul. *La Crisis de la Narración*. 1. ed. Barcelona, 2024. 108p.

GALLO, Silvio. *Deleuze & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte, 2017. 104p.

GRAY, J. (ed.). *Critical perspectives on language teaching materials*. 1. ed. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT, USA: Yale University Press, 2007.

NÚÑEZ-PARDO, Astrid. et al. A critical reflection on developing and implementing. *In: House EFL Textbooks. Revista Papeles*. Colombia, v. 11, n. 21, p. 11-31, jul. 2019.

Disponível em: <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/581>

NÚÑEZ-PARDO, Astrid. et al. ELT materials: The key to fostering effective teaching and learning settings. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*. Colombia, v.

11, n. 2, p. 171-185, jul. 2009. Disponível em:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11449/12100>

NÚÑEZ-PARDO, Astrid. et al. Key aspects for developing your instructional materials. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*. Colombia, v.5, n.1, p.

128-139, feb. 2004. Disponível em:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11220/11884>

NÚÑEZ, Astrid; TÉLLEZ, Maria Fernanda; CASTELLANOS, Judith; RAMOS, Bertha. *A practical materials development guide for EFL pre-service, novice, and in-service teachers*. 1. ed. Bogotá Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia. 2009.

RAMOS Bertha. et al. Social Subjects Construction in EFL Teaching Education Programs: Challenges and Opportunities. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Colombia, v.40, n1, p. 40, 1-13. jul.2022. Disponível em:

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/15118/12551

RICOEUR, P. *Si mismo Como otro*. [s.l.] Siglo XXI Ediciones, 2020.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. [s.l.] Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, B. *Materials development for language learning and teaching*. [s.l.] Cambridge University Press, 2012.

Conferência

Arqueologia discursiva: um rastreamento dos quatro discursos em Aristóteles

THIAGO BARBOSA SOARES¹

Universidade Federal do Tocantins

I Considerações iniciais

Este ensaio possui forte razão de existir na obra *Aristóteles em nova perspectiva* (Carvalho, 2013), segundo a qual uma leitura relativamente divergente dos quatro dispositivos discursivos previstos por Aristóteles é possível. Com esse horizonte reconhecido inicialmente, tem-se aqui o objetivo de traçar um rastreamento de certos postulados a partir dos quais se fundam os estudos nos seguintes núcleos teóricos: poético, retórico, dialético e lógico. Em vista de tamanha propositura, pedem-se as devidas escusas aos especialistas nas áreas que este texto toca sem todas as necessárias ponderações, porquanto, por maior que seja seu escopo, não deixa de ser uma unidade de sentidos cujo alvo é a construção de um ensaio no interior do qual se tratam brevemente questões, em alguma medida, já abordadas à exaustão por inúmeros outros textos; contudo, o expediente ora aventado para tanto traz em seu bojo o diferencial ou pelo menos visa, como objetivo secundário a ser alcançado ao final deste manuscrito, fazê-lo.

Apontada a finalidade erigida para esta investigação, fazem-se os levantamentos epistêmicos, segundo os quais a problemática aqui ventilada procura descrever para compreender. Nessa esteira em que a pedra de toque deste caminho volta-se para sua temática e seus elementos adjacentes, olha-se para a riqueza do pensamento vivo de Aristóteles e suas variadas contribuições a tantas áreas. A poética, a retórica, a dialética e a lógica, campos do conhecimento humano responsáveis por fundar disciplinas relativamente autônomas e por adentrar processos metodológicos de produção de saber formal, compõem o arcabouço estruturante das ciências em geral, sendo a lógica a principal contribuinte das ciências exatas (ou da natureza), ao passo que a poética, a retórica e a dialética, como poderá ser visto mais adiante, ensejam todas as ciências humanas. É justamente no direcionamento de palmilhar como cada campo desses quatro edifica-se que aqui se desenvolve uma arqueologia discursiva dos quatro discursos, entendendo essas áreas como produções epistemológicas dos discursos, em Aristóteles.

Para a consecução do objetivo traçado para este ensaio, envereda-se, no próximo tópico, pela Arqueologia dos tipos de discurso em Aristóteles, na discussão qualitativo-bibliográfica sobre a poética, a retórica, a dialética e a lógica, fazendo, sempre que possível e necessário, emprego de

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor no curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>. E-mail: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

autores consagrados no cânone crítico da teoria do conhecimento aristotélica para que, por meio de tal expediente ilustrativo-argumentativo, seja gerenciada uma rede arqueológica de expressão capaz de demonstrar o seu próprio percurso na busca cotejada e analítica de uma leitura segundo a qual as estruturas discursivas da poética, da retórica, da dialética e da lógica são menos distantes umas das outras do que faz acreditar muitos manuais, e mais complementares, do que se dissemina atualmente em incontáveis obras relacionadas a esses campos, porque, conforme será verificado mais à frente, parecem ser, na medida do fazer humano, interligadas a demandas feitas por seus mecanismos de criação interna.

2 Arqueologia dos tipos de discurso em Aristóteles

Nesta seção, na qual a problemática traçada volta-se para o processo de compreensão dos tipos de discursos existentes na obra do estagirita, importa, inicialmente, delinear uma concepção de discurso distinta, em boa medida, daquela aristotélica, pois esse expediente possui o mecanismo de aproximação e distanciamento do que atualmente se concebe como discurso em relação à produção teórica dos quadros da poética, da retórica, da dialética e da lógica. Nesse direcionamento, pode-se mencionar o discurso como uma prática social a partir da qual se utiliza a linguagem para confeccionar e disseminar sentidos. Com o intuito de apresentar as noções de língua que se ultrapassam para gerar a entidade do discurso contemporâneo, Soares (2023) perfaz o caminho da linguística segundo o qual a língua já foi considerada espelho do mundo; ela ainda é conceituada como instrumento de comunicação; por último, Soares (2023) argumenta que a língua é “lugar de ação ou interação” (Soares, 2023, p. 176).

Como uma matriz teórica capaz de fazer da língua, ora um espelho do mundo, ora ferramenta de comunicação, ora um lugar de interação, afeta os processos comunicacionais e, por conseguinte, desenvolve-se toda uma epistemologia para fundamentá-la, funciona de modo relativamente próximo à tipologia apreendida por Aristóteles quanto à poética, à retórica, à dialética e à lógica. Com efeito, a própria noção contemporânea de discurso, muito em voga em diversas ciências da linguagem, está, como método de análise e compreensão de fenômenos correlatos, em débito com a dialética. Todavia, como esse apontamento pode ser feito mais à frente, cabe agora localizar a diferenciação no emprego de discurso para os quatro movimentos de organização sistemática do raciocínio e seu aparato estrutural, feitos pelo estagirita, da moderna utilização de discurso, como descrito anteriormente. Em termos explicativos, a formalização do pensamento de Aristóteles, segundo categorias construídas por ele mesmo, favorece a noção de discurso, assimetricamente às visões de língua, para as quatro estruturas: poética, retórica, dialética e lógica.

Para abordar a poética, em Aristóteles, para além de dizer que se trata de uma obra, como a retórica possui seu livro homônimo — assim como a dialética possui a “Tópica” e a lógica possui “Os primeiros analíticos” — é preciso afirmar seu caráter descritivo interpretativo, segundo o qual se arquiteta uma ciência da produção da possibilidade. Nesse direcionamento, Carvalho (2013)

afiaça: “O discurso poético versa sobre o possível, dirigindo-se sobretudo à imaginação, que capta aquilo que ela mesma presume” (Carvalho, 2013, p. 30). Portanto, é permitido afirmar que a poética volta-se para aquilo que representa, por meio da linguagem, determinados fenômenos do mundo empírico ou mesmo do mundo imaginativo na medida que, com base em dados encontrados na realidade observacional, cria o “novo” ancorado no já conhecido.

No horizonte delineado pela perspectiva acima, a poética, como um discurso, está engendrada pela captação dos sistemas de linguagem na recriação de sentidos. Conforme explica Höffe (2008), “[t]odavia, o conceito estético fundamental da poética chama-se mimese e soa antes, segundo uma teoria literária pré-moderna, primeiramente na tradução como imitação” (Höffe, 2008, p. 67). O próprio estagirita, ao referir-se ao núcleo sob o qual a ciência poética estabelece-se, diz: “Como os imitadores imitam pessoas em ação, e estas são de boa ou de má índole, sucede que, necessariamente, os poetas imitam homens melhores, ou piores, ou então iguais a nós” (Aristóteles, 2004, p. 31). Eis a razão pela qual a poética compreende a produção humana que imita ou cria a realidade, sem necessariamente o compromisso de identificar-se fidedignamente com essa. Cabe ao interlocutor do discurso poético, como produto, segundo Carvalho (2013), “afrouxar sua exigência de verossimilhança para captar a verdade universal que pode estar sugerida mesmo por uma narrativa aparentemente inverossímil” (Carvalho, 2013, p. 32). Em outros termos mais explícitos, o âmbito de atuação da mimese precisa que seu público reconheça que, por mais próximo da realidade que possa parecer, trata-se do reino do possível ou imaginável.

Ora, como aparato de interpretação, conforme explica Carvalho (2013), “A poética estuda os meios pelos quais o discurso poético abre à imaginação o reino do possível” (Carvalho, 2013, p. 32). Tal propriedade fundamenta-se na sondagem da verossimilhança do discurso poético, produto da mimese humana, com sua contrapartida empírica e vivencial, já que um é fonte para as tessituras do outro. Um dos melhores exemplos do discurso poético é a própria literatura, uma vez que dá vazão ao processo imitativo, fiando-se inexoravelmente na realidade concreta. Ao passo que, por sua vez, o discurso da retórica, organiza-se sob uma ótica um tanto quanto distinta da poética, porquanto se localiza na crença e na anuência dessa por parte do interlocutor. Nesse direcionamento, Aristóteles (s/d) assevera: “Sendo manifesto que o método hábil estriba em provas; que a prova é uma demonstração — pois que a nossa confiança é tanto mais firme quanto mais convencidos estivermos de ter obtido uma demonstração” (Aristóteles, s/d, p. 30). Assim, a convicção já é marcada como parte do regimento da retórica sob o prisma segundo o qual a organização de seu referencial circunda tanto a verossimilhança quanto o convencimento.

O discurso da retórica propõe-se a, por meio de sinais ancorados na observação, mesmo que parcial, persuadir aquele quem é seu alvo. Para alcançar tal propositura, Aristóteles (s/d) afirma: “a demonstração da retórica é o entimema — este fornece, em resumo, a convicção mais decisiva” (Aristóteles, s/d, p. 30). O entimema do qual trata o estagirita é derivado das probabilidades e dos sinais que podem ser erigidos em determinados raciocínios, como, por exemplo, no enunciado

“Um sinal de que os sábios são justos é que Sócrates era sábio e justo”, pois dele se faz uma generalização, em um nível silogístico, de um homem grego, do mundo antigo, Sócrates. De posse dessa abstração no horizonte traçado pela construção linguística, recursivamente se atribui tanto a sabedoria e a justeza dela a todos que tiverem a primeira e, por extensão, deverão ter a segunda característica. Esse expediente é um recurso fundamental para processos de generalização cuja falta de critérios bem delineados pode gerar enormes equívocos.

A retórica, como é possível constatar na obra de Aristóteles e de muitas de suas derivadas, integra a conjuntura comunicativa segundo a qual o escopo colimado visa desenvolver a adesão a um ou mais posicionamentos postulados no lastro discursivo do raciocínio ao qual se vincula, em seu emprego prático. Em outros termos, a utilização das diversas técnicas propostas pelo discurso da retórica não apenas objetiva convencer o interlocutor, mas, mormente, fazê-lo por meio da verossimilhança. Como é possível observar na apurada descrição de Carvalho (2013), “[o] discurso retórico tem por objeto o verossímil e por meta a produção de uma crença firme que supõe, para além da mera presunção imaginativa, a anuência da vontade” (Carvalho, 2013, p. 30). Eis que, a partir desse apontamento que se soma ao quadro conjuntural da descrição do discurso da retórica, coloca-se no horizonte a disposição da retórica em relação à própria poética, já que ambas fazem ampla utilização da verossimilhança em suas estratégias de comunicação.

O discurso poético, ao contrário do retórico, não carece da mobilização da expressão adesiva de seu interlocutor, já que seu objetivo traceja a alusão ao mundo onírico ou empírico, ou seja, trata-se, grosso modo, da ficção. Se, por um lado, a verossimilhança posta em marcha pela poética faz frequente referência à experiência humana, por outro lado, uma parte de sua discursividade aborda as fronteiras das vivências, distanciando-se do já conhecido (ficções utópicas, distópicas, científicas etc.). Nesse direcionamento explicativo, o discurso poético, por meio de sua mimese, por servir prioritariamente à fruição imaginativa, fundamenta-se nesse âmbito de atuação, ao passo que o discurso retórico faz uso de sinais verossimilhantes para angariar, de seu público, a adesão a suas ideais. Em função de tal estrutura, simplificada aqui para fins didáticos, a retórica e suas facetas de convencimento fazem amplo e largo uso direcionado dos sentimentos do interlocutor. A esse respeito, Carvalho (2013) alude explicitando: “Se a poesia tinha como resultado uma impressão, o discurso retórico deve produzir uma decisão, mostrando que ela é a mais adequada ou conveniente dentro de um determinado quadro de crenças admitidas” (Carvalho, 2013, p. 30).

Ainda há, para a compreensão macro dinâmica da retórica, outro aspecto significativo que se deve levar em consideração: a construção do juízo ou raciocínio. No interior do plano do discurso da retórica, como bem lembra Höffe (2008), é importante destacar: “Para uma retórica comprometida com verossímil, contam, além do caráter do orador e da capacidade de despertar paixões, os seus argumentos” (Höffe, 2008, p. 64). Os argumentos, como construções linguísticas, pressupõem uma série de conjuntos de crenças nas quais podem basear-se, de modo que suas premissas podem ser falsas ou verdadeiras, a depender das condições de verificabilidade, e, ainda

assim, produzir raciocínios pretensamente corretos ou factuais. Para a investigação desse processo, Aristóteles estrutura outro discurso com a propositura de entender a forma por meio da qual uma espécie de “diálogo” entre premissas poder engendrar uma probabilidade de um juízo.

No horizonte delineado acima pela concepção de dialética, tem-se que sua estrutura, ao contrário da retórica, funciona por meio da verificação. Conforme ressalta Carvalho (2013), “[o] discurso dialético já não se limita a sugerir ou impor uma crença, mas submeter as crenças à prova, mediante ensaios e tentativas de transpassá-las por objeções” (Carvalho, 2013, p. 30). Ora, se a retórica, como método de convencimento ou persuasão do interlocutor, impõe uma perspectiva, a dialética, por sua vez, faz com que essa seja testada para que, por esse expediente, tal compreensão seja, portanto, validada. Vista por esse prisma ilustrativo, de cunho comparador, a dialética parece ultrapassar a estratégia de construção de juízos da retórica, já que demanda uma complementaridade de oposições para chegar a uma ideia conclusiva. Em vista de tal característica propositiva, a dialética pode ser concebida, de acordo com Carvalho (2013), da seguinte forma: “[é] o pensamento que vai e vem, por vias transversas, buscando a verdade entre os erros e o erro entre as verdades” (Carvalho, 2013, p. 30).

Importa destacar que, para além desenvolver seu próprio critério de verificabilidade de juízos, o discurso da dialética engendra, no interior de sua proposta, o teste de ideais por ideais já validadas. Acerca desse ponto em específico sobre a dialética, Höffe (2008) sustenta que: “[a]final, as endoxa valem não como critério para a verdade, mas certamente como uma pressuposição, com base na qual se prova a verdade de pressuposições” (Höffe, 2008, p. 57). Esse elemento constituinte da metodologia empregada para construção dialética faz dela uma provável estrutura de pressuposições verificáveis cuja conclusão é uma falácia, ou seja, pode-se alcançar, mediante um raciocínio dialético, um equívoco dialético. Um exemplo, inclusive empregado por Aristóteles, é: Todo homem é mortal (premissa inicial), Sócrates é um homem (premissa secundária); logo, Sócrates é mortal (conclusão). Se é possível chegar a um resultado verificável, portanto, verdadeiro, também é possível um tipo de consequência inadequada. Um exemplo do problema dialético é: Crianças são legais (premissa inicial), Esmael é criança (premissa secundária); logo, Esmael é legal (conclusão).

Cabe salientar que, por mais que o discurso dialético seja amplamente empregado em diversos espaços de argumentação, possui algumas fragilidades, pois, conforme a sugestão do estagirita sobre o método de verificação de premissas de um raciocínio, “Debemos examinar, em primer lugar, si las unidades son compatibles o incompatibles; y, en caso de que sean incompatibles, en cual de los modos de hemos distinguido” (Aristóteles, 2000, p. 574). Não havendo tal comprometimento da formulação dialética, há, necessariamente, a produção do equívoco. Todavia, também é significativo apontar o fato de que a dialética, na maioria das vezes colocada em marcha, é conjuntural ou pelo menos apela para a dimensão axiológica implicada ao conjunto de ideias de seu articulador, como, por exemplo, no caso do célebre enunciado de Marx — “A luta de classes é

o motor da história” —, no qual se instaura a visão segundo uma perspectiva sociológica de universalização de bens e seus derivados. Em outros termos, a direcionalidade da proposta do discurso dialético é frequentemente dependente de probabilidades, cujas condições de verificabilidade nem sempre são acessíveis.

Em sentido distinto da dialética, a lógica, com seu objetivo inexorável de alcançar o estado de certeza inalienável, encampa seu próprio mecanismo de verificação de suas proposições. Nesse direcionamento, Carvalho (2013) expõe, didaticamente, a seguinte condição: “O discurso lógico ou analítico, finalmente, partindo sempre de premissas admitidas como indiscutivelmente certas, chega, pelo encadeamento silogístico, à demonstração certa da veracidade das conclusões” (Carvalho, 2013, p. 30-31). Diante de tal elucidação precisa, não é difícil perceber a diferença qualitativa entre o discurso da dialética e o da lógica, porquanto a primeira carece de condicionantes para atingir um grau de probabilidade, ao passo que segunda lida apenas com enunciados comprovadamente corretos. A lógica, como descrita no conjunto dos escritos de Aristóteles, fundamenta-se, então, na busca pela certeza incontestável.

Visto que o discurso da lógica carrega em seu interior a precisão para que seus resultados sejam irrefutáveis, Höffe (2008) afiança: “Aristóteles constrói a lógica como ciência própria: clara, fundamental, praticamente impecável e, pela primeira vez, com elementos de uma linguagem lógica artificial” (Höffe, 2008, p. 50). Todavia, por mais capacitado que seja o discurso lógico ou analítico, há um problema de ordem comunicacional em sua eficácia, a saber: o seu público. Se esse não tiver as mínimas condições para entendê-lo, tanto a metalinguagem empregada e demais procedimentos serão percebidos, quando muito, como jogos de palavras. A esse respeito, Carvalho (2013) afirma: “Dito de outro modo, o discurso analítico só pode funcionar quando trata de verdades muito gerais para um público geral ou de verdades específicas para um público muito especializado” (Carvalho, 2013, p. 83). Ele ainda destaca: “A credibilidade do discurso analítico depende, em última análise, da capacidade científica do auditório” (Carvalho, 2013, p. 83). Todo aparato possível de demonstração, construído pela lógica, serve pouco ou cai por terra sem um preparo adequado de seu interlocutor.

Ainda que, do ponto de vista da recepção do discurso da lógica, haja esse tipo de fragilidade, importa, para este recenseamento arqueológico, compreender parte de seu funcionamento interno mediante algumas considerações teóricas. A título de ilustração epistêmica desse discurso, e seus procedimentos, Aristóteles (2000) assevera: “Pues decir que lo que es no es o que lo que no es, es erróneo; pero decir que lo que es es y que lo que no es no es, es verdadero” (Aristóteles, 2000, p. 240). Ora, eis aí o germe do princípio da identidade, que possui a marca de ser inegável. Carvalho (2021), para encetar uma explicação sobre a identidade, diz: “Nesta fórmula, repito o signo A, mas para me referir ao mesmo significado: $A_1=A_2=A$ ” (Carvalho, 2021, p. 64). Ele continua tracejando a evidência da identidade: “Se, porém, tento negar o princípio de identidade e digo, portanto, que $A \neq A$, então já não repito simplesmente dos signos o mesmo significado, e sim uso dois signos

diferentes para dois significados diferentes: $A_1 \neq A_2$ ” (Carvalho, 2021, p. 64). Quer dizer, o princípio da identidade refere-se a um ser nomeado que deve ser idêntico a si próprio e sua negação é outra entidade que não ele mesmo.

A lógica, por conta de sua principal característica de verificação da identidade, acima descrita, parte de pressuposto estabilizado, cuja dependência da anuência do interlocutor dá-se apenas para fins de compreensão, voltado para determinações de fenômenos comprovadamente observáveis por todos guiados por tais postulados lógicos. Em função dessa caracterização acerca do funcionamento do discurso da lógica, tem-se a particularidade distinguível dos discursos anteriores, sendo justamente essa a produção do que se chama de verdade científica. Ainda que alguém teimasse em afirmar que a verdade é uma construção social que é, por sua vez, dependente de circunstâncias específicas para sua formulação — algo tão à contemporânea —, o discurso da lógica traça sua metodologia invariável para encontrar conclusões imutáveis. Para apontar, explicativamente, esse caminho advindo do princípio de identidade da lógica, Carvalho (2021) assevera: “É claro, então, que o fluxo permanente de todas as coisas não afeta o princípio de identidade, apenas a percepção dos estados e dos acidentes” (Carvalho, 2021, p. 68). É por essa razão que, a esse respeito, Carvalho (2013) sustenta: “[...] a lógica ou analítica estuda os meios da demonstração apodítica ou certeza científica” (Carvalho, 2013, p. 31).

A lógica e sua construção de sentidos factuais podem ser percebidas no compromisso adquirido pela representação rígida que os usos da língua fazem de suas estruturas sintático-semânticas. Como exemplo desse traço lógico, cujo princípio de identidade faz eco funcional, tem-se o verbo “beber”, que seleciona em seu sujeito o atributo “animal” — ou seja, o ser precisa ser animado o suficiente para realizar a ação prevista — para referir-se a um líquido como seu complemento. Assim, para utilizar uma linguagem técnica, no eixo sintagmático, o enunciado “Álvaro bebeu água” concretiza todas as condições necessárias para a criação de uma sentença com sujeito e objeto eleitos, em primeira instância, pela ação descrita e, em segunda instância, pelo enunciador, que escolheu quem bebeu e o que foi bebido. Segundo a seletividade lógica do verbo “beber” o enunciado ilustrativo está correto, pois, como Aristóteles afirma, “Cuando afirma o niega componiendo sujeto y predicado de cierto modo, disse la verdad; pero cuando lo hace de outro modo, disse el error” (Aristóteles, 2000, p. 240). Entretanto, os usos da língua, com seu estatuto relativamente dialético, retórico e poético, promovem a subversão do princípio de seletividade argumentativa do verbo.

Quando se diz que o “Solo bebeu toda a água da chuva”, fere-se a seletividade lógica da ação para, conforme à conjuntura de ocorrência do enunciado, proferir uma ação de absorção da água pluvial por parte do solo. Em outros termos, o princípio de seletividade argumentativa, que está presente em muitos verbos, é um dos integrantes da propositura do discurso da lógica existentes no sistema linguístico, mas que, por esse ser dependente em muitos casos, da situação concreta de enunciação, produz aproximações dialéticas, retóricas ou mesmo poéticas, como no caso do “solo beber água”,

cujos sentidos precisam ultrapassar a compreensão lógica de apreensão representativa dos fenômenos empíricos do mundo para atingir tácitas comparações fantasiosas nas quais um ser inanimado realiza uma ação inerentemente animada. Portanto, em hipótese alguma, dizer que um enunciado fere princípios lógicos significa afirmar que lhe falte sentido; ao contrário, pode querer expressar que a ação representada, ainda que não compactue com a lógica mais rígida, seja da ordem da aproximação e, por essa razão suficiente, não seja precisa, porém se encontra eivada de sentido, como bem demonstram os objetivos dos discursos da poética, da retórica e da dialética.

3 Considerações finais

Em vista da propositura traçada para esta investigação, pode-se afirmar que foi alcançada, porém não tão satisfatoriamente quanto seu planejamento abstrato preliminar à escrita. A discussão qualitativo-bibliográfica, na direção de uma arqueologia discursiva, sobre a poética, a retórica, a dialética e a lógica, que foi levantada, frutifica-se, como um sopro de chegada da primavera, em um ensaio cujo principal de seus defeitos seja a apresentação planejada de quatro dos grandes instrumentos discursivos de apreensão de fenômenos de distintas naturezas. Desse prisma, um texto que pode ser um sumário imperfeito da poética, da retórica, da dialética e da lógica já é um texto com alguma importância, pois, ora sua dialética interna sirva para aludir elementos contraditórios, ora sua retórica estrutural valha para convencer quem o queira, ora sua poética inexistente faça seu leitor apaixonar-se pelo fazer criativo.

Para além dos eventuais deslizamentos aqui cometidos, alguns intencionais outros desconhecidos, ressalta-se fortemente que não se pretendeu dar mais destaque a nenhum dos quatro discursos aristotélicos, ainda que isso possa ser alguns dos efeitos deste texto, já que se reconheceu, cada qual, com seu objetivo que, por sua vez, dá vazão a um conjunto de expedientes interpretativos relativamente distintos. Se o discurso da poética, com toda a sua produção associada, é responsável pela percepção afunilada da arquitetura artística, o discurso da retórica, com seu arcabouço de técnicas, é estruturante da famosa arte da persuasão, ao passo que o discurso da dialética, esse com todo seu desenvolvimento histórico, é na atualidade um dos principais difusores do saber em ciências humanas contemporâneas e, assim, o discurso da lógica, com sua capacidade matematizável, cada vez mais surpreende quem empreende o arduo ato de ensinar e, sobretudo, de pesquisar com seriedade.

Em um direcionamento crítico de eventuais problemas advindos do amplo emprego da dialética, pode-se citar o discurso relativista (Soares, 2023) capaz de gerar o negacionismo científico e, por conseguinte, dar azo a inúmeras inverdades ou verdades parciais tomadas como absolutas. O discurso da dialética, como foi verificado sinteticamente neste ensaio, é altamente profícuo, bem como os discursos da retórica e da poética, porém esses demandam, assim como o discurso da lógica, de uma série de fatores para ganharem aderência do corpo social e tornarem-se predominantes, ao passo que a dialética, em grande medida, parece ter hodiernamente o gosto do

mais fácil e do mais “rápido”, sendo, como um olhar atento pode comprovar, mais facilmente incorporada às agendas de modificação do circuito coletivo. Em vista dessas características, a lógica, com seu arcabouço de produção de provas “inabaláveis”, porque são sempre verificáveis sob a mesma ótica, gradualmente vem cedendo seu espaço para a dialética.

Eis aqui o último parecer emitido neste texto, que pode trazer ao seu autor pechas que lhe desgostem ou mesmo que não condigam com seu próprio posicionamento. Quando a dialética, em sua plenitude, aliada às teorias do discurso, essas com estatuto teórico-metodológico instaurados por esse referencial descrito por Aristóteles, substituir a lógica ou suprir-lhe os devidos espaços de seu funcionamento, ter-se-á uma problemática social no interior da qual todos podem estar corretos, ao passo que uma verdade condicionada por condições acessíveis a qualquer um será, a depender da conjuntura na qual for buscada, um completo absurdo ou mesmo um arcaísmo retrógrado. Talvez o momento no qual *fake news* alcançaram o estatuto de desinformação — algo semelhante à mentira com efeito de verdade — seja possível vislumbrar o início de um possível desdobramento qualitativo do que essa apreciação final visa apontar, porém, talvez, por meio de um expediente altamente elaborado, seja possível afirmar que aqui apenas se subverteu um conjunto de preceitos clássicos. Talvez a realidade, e tudo que nela se encontre, seja uma mera construção social.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Hernán Zucchi. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2000.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

ARISTÓTELES. *Arte retórica*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro, s/d.

CARVALHO, O. *Aristóteles em nova perspectiva: introdução à teoria dos quatro discursos*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2013.

CARVALHO, O. *Inteligência e verdade: ensaios de filosofia*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2021.

HÖFFE, T. *Aristóteles*. Trad. Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HORÁCIO. Arte poética. In: ARISTÓTELES. HORÁRIO. LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014.

SOARES, T. B. Os limites da interpretação: uma reflexão sobre os usos da noção de discurso. *Ratio Integralis*. v. 3, n. 2, ano 3, 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/10401322>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Conferência
**Narrativas musicais como construção discursiva de identidades sociais e
formação humana**

LEILA SILVIA LATUF SEIXAS TOURINHO¹
Universidade de Coimbra

Os que querem a música participante, em formas conservadoras folclóricas, deveriam lembrar-se do que disse o maior dos poetas participantes de nosso tempo, Vladimir Maiakovski: não pode haver arte revolucionária sem forma revolucionária. Não adianta transformar Che em clichê.²

I Introdução

Hernández-Campoy (2014) retrata que numa investigação entre ciências sociais e a linguagem, a “Sociolinguística” se apresenta como uma disciplina influente por levar em consideração o texto verbal ou escrito e suas relações sociais através da língua. De modo consensual é reconhecida como uma área da Linguística que se ocupa do estudo científico das relações entre a língua e a sociedade, com forte influência de trabalhos dentro do campo sociológico. Parte de uma investigação empírica, observando e analisando o modo como os seres humanos usam efetivamente a linguagem na interação social em situações reais da vida quotidiana.

É indiscutível o papel fundamental das palavras no entendimento humano acerca do mundo. A relevância das narrativas, consideradas como veículos de mensagens, é evidente em diversas maneiras de relatar histórias do dia a dia, da literatura de ficção, dos enredos dramáticos, das expressões artísticas e da teoria política, dentre outros inúmeros âmbitos sociais. Contudo, a canção, que é uma das expressões culturais mais presentes em nosso cotidiano, frequentemente passa despercebida na literatura acadêmica e até mesmo por nós próprios, especialmente quando se trata de análise crítica das letras de canções.

Segundo DeNora (2004), a analogia de usar a música para despertar os adormecidos para a ação é apropriada. Isso porque a ação é, talvez, o antônimo da “letargia” social. Ter agência, ser um agente ativo, significa ter uma forma de elegância; definitivamente não se resume apenas à prática do livre arbítrio ou do interesse pessoal. É, na verdade, a habilidade de ter algum nível de influência social e suas formas de expressão. Judith Butler esclarece este conceito ao definir gênero como um efeito

¹ Doutoranda em Sociologia na Universidade de Coimbra. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Possui especialização em Formação de Professores e Sociedade pela UNIFEI (2015). Atuou como Coordenadora da Graduação de Filosofia no período de 2014 a 2022, na Faculdade Católica de Pouso Alegre (MG). Professora assistente licenciada da Faculdade Católica de Pouso Alegre. Atua na linha de Pesquisa da História da Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea e Teoria Crítica. Atualmente pesquisadora na área de Sociologia Cultural.

² “O tropicalismo é nosso, viu?”, *Revista Realidade*, ed. 33, dez. 1968, p. 174-175.

da performance cultural contínua, como o resultado da maneira com que os indivíduos utilizam formas e discursos culturais, como a linguagem.

Na esfera social pode-se conceituar a crítica e/ou resistência como uma intervenção na *luta pelo universal* ou uma ordem social muito particular — um fenômeno político — que surge como uma opção viável entre agentes humanos e a sociedade. Sempre e onde quer que a desigualdade seja experimentada e articulada como injustiça, há resistência.

Esta posição normativa, que prolifera, por exemplo, através da retórica e das ações dos movimentos sociais e emancipatórios e dos discursos sobre a universalidade dos direitos humanos, e que, de uma forma muito fundamental, assenta no pressuposto de que as constelações e as relações de poder são contingentes e mutáveis, pode dizer-se que caracteriza e, ao mesmo tempo, alimenta atos de resistência contra a injustiça vivida e articulada de relações sociais desiguais - independentemente de essas relações constituírem a própria situação ou as situações dos outros e de serem vividas como injustiça a partir da própria perspectiva ou da perspectiva dos outros (Butler; Mecheril; Brenningmeyer, 2017, p. 7).

É a escrita que nos dá a certeza de que o caminho é esse: a palavra cantada como crítica e/ou resistência. Não se trata apenas uma forma de entretenimento, mas também poderosa ferramenta educativa e formativa, por contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, protagonismos, educação emocional, identidade, inspiração e reflexão social.

Ao oferecer uma variedade de perspectivas e experiências, essas letras ajudam a moldar indivíduos mais conscientes, empáticos e resilientes, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva. É pela escolha das palavras, como representações verbais, que se pode aludir às maneiras pelas quais as letras fornecem parâmetros contra os quais algum aspecto do ser social toma forma.

2 Letras de canções e suas dimensões culturais

Sob a rubrica do conceito de cultura desenvolveram-se uma vasta produção de textos dentro das Ciências Humanas interessados no estudo da música ou canções e de suas formas simbólicas. A ideia norteadora das análises situa-se na vida social, vista não como objetos e fatos, mas sim como

ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos, e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem (Thompson, 2002, p. 165).

Para Geertz (2008), a cultura ressoa numa perspectiva de “mecanismo de controle”, do qual a partida se dá pelo pensamento tanto social como público — família, escola, praça, mercado.

Pensar consiste não nos “acontecimentos na cabeça” (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que ele ocorra), mas num tráfego entre aquilo que foi chamado por G. H. Mead e outros de símbolos significantes — as *palavras*, para a maioria, mas também gestos, desenhos, *sons musicais*, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como joias — na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto orientar-se no “curso corrente das coisas experimentadas”, tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey (Geertz, 2008, p. 33, grifos meus).

Histórias constroem e são construídas por memórias, passados que se tornam futuros no tempo e na linguagem. Ao se fazerem protagonistas, através de suas letras, as compositoras tornam seus “corpos” impregnados de narrativas de experiências de vida e realidades simbólicas, expondo seus desejos, crenças, direitos, necessidades e mais do que nunca liberdade. Mulheres que encontram nas brechas da arte o lugar de suas palavras de resistência de um mundo que, desde sempre, as subjugaram.

Embora não se tenha uma perspectiva unívoca nos trabalhos dos Estudos Culturais (Escosteguy, 2003), busca-se compreender a Cultura como prática de significação e do mundo social *construído discursivamente*. Esse é o nosso contexto, a produção de significados revelando padrões ou proximidades das representações contidas nas *narrativas das canções*, sinalizando construções de subjetividades. Se pensarmos que, compreender a sociedade é reconhecer a expansividade de tudo que nela participa, significa reconhecer a importância das narrativas musicais, na interpretação da realidade e dos comportamentos humanos. Cito Hall:

Construir um muro requer recursos materiais e certas ações físicas do corpo, que poderiam ser descritos mais precisamente como o lado não-discursivo desta ação de construir um muro; entretanto, isto envolve também — e não

poderia ser realizado sem — as ações e o uso dos materiais selecionados a partir do nosso conhecimento da forma como são construídos os muros, pelo nosso “modelo” de muros e da sua construção, que precede e informa todas as nossas ações e sua sequência. [...] Em resumo, a construção de um muro envolve fatores físicos e materiais, mas não poderia ocorrer fora de um sistema de significados, conhecimento cultural institucionalizado, compreensão de normas e a *habilidade para conceituar e usar a linguagem* para representar a tarefa em que se está envolvido e para construir em tomo desta um “mundo” de significados, de colaboração e comunicação — em resumo, “uma cultura” (Hall, 1997, p. 39-40, grifos meus).

Portanto, a linguagem torna-se a chave para entender a história humana e social, “[...] se a língua é objeto de uma reflexão específica desde há muitos séculos, a ciência da linguística é muito recente. Quanto ao conceito de língua como “chave” da história humana e social, como porta de entrada para as leis que regem o funcionamento da sociedade, é talvez uma das características mais marcantes do nosso tempo” (Kristeva, 1981, p. 11).

3 A música interessada e sua narrativa

Sendo a linguagem a materialidade que comunica o pensamento, torna-se imprescindível analisar suas narrativas, afinal, são elas que “refletem e condicionam nossas crenças e valores, nossa história e costumes, nossas leis e cultura. É preciso estudá-las porque contá-las e recontá-las dá sentido à vida humana” (Motta, 2013, p. 62). Esmiuçar através e “com” as letras de músicas compostas por mulheres, os vínculos hegemônicos e econômicos que vem sendo construídos, desde sempre, sob o signo de “dominação ideológica”, opressão, submissão e exploração.

As transformações ocorridas no final do século XX, chamada de “virada narrativa” nas ciências humanas, estendeu-se à narrativa conversacional, ao cinema, à banda desenhada, à pintura, fotografia, ópera, televisão, dança e música (Ryan, 2012). Embora figuras proeminentes como Barthes tenham defendido a ubiquidade da narrativa, o que se verifica no âmbito acadêmico são limitadas tentativas de aplicar teorias narrativas ao estudo de canções populares gravadas.

Maus (1990), sob outra perspectiva, nos favorece a defender as narrativas musicais. Cito o autor:

Os acontecimentos musicais podem ser considerados como personagens, ou como gestos, afirmações, respostas, resoluções, movimentos orientados para um objetivo, referências etc. Uma vez considerados desta forma, é fácil considerar as sucessões de acontecimentos musicais como formando algo semelhante a uma história, na qual estas personagens e ações se conjugam para formar algo semelhante a um enredo (Maus, 1990, p. 6).

A narrativa musical sendo uma forma de expressão da Cultura, bem como, a representação de um acontecimento constituída temporalmente, mesmo que ficcional, pode-se assumi-la como potencializadora de emoções, experiências e perspectivas que ressoam em nossas próprias vidas, oferecendo uma lente, através da qual também podem ser desveladas questões sociais, políticas e culturais, e assim, pensar criticamente o mundo ao redor.

Nas palavras de Motta (2013), ao se reconhecer a importância das letras de músicas como narrativas musicais, sua análise exige uma abordagem hermenêutica para interpretar a realidade que elas transmitem. As narrativas, como objetos empíricos, podem ser examinadas em três dimensões expressivas: a) dimensão da expressão (linguagem); b) dimensão da história (conteúdo); e c) dimensão da metanarrativa (tema subjacente). Na dimensão da história, o foco recai sobre as ações, sequências, conflitos, ambientes, personagens etc., que são sempre dependentes da dimensão da linguagem, pois é através dela que as histórias ganham vida. Na dimensão da linguagem é que se constrói o discurso narrativo; ou seja, é como o narrador apresenta ao leitor a realidade que deseja invocar. As palavras escolhidas, vistas como dispositivos estratégicos de representação são pistas para entendermos suas perspectivas de resistência.

As narrativas musicais no Brasil são uma expressão poderosa da identidade cultural e social do país. Elas refletem não apenas a diversidade musical, mas também as lutas e triunfos do povo brasileiro. As canções funcionam como um veículo para a expressão de sentimentos coletivos e individuais, abordando temas como justiça social, amor, celebração da vida, dentre outros, todos inseridos na ideia universal de direitos humanos, motivo pelo qual, a música popular brasileira, em particular, tem sido uma ferramenta importante para o comentário social e político, oferecendo uma plataforma para vozes marginalizadas serem ouvidas. Artistas e compositores usam a música para contar histórias que podem inspirar mudanças e conscientização, conectando pessoas através de experiências compartilhadas.

4 Narrativas musicais: entre o poder, a crítica e a resistência

No cerne de todas as interações sociais, particularmente aquelas relacionadas ao gênero, encontram-se conceitos de “poder” e “controle” que são culturalmente estabelecidos e perpetuados. As dinâmicas de poder entre diferentes classes sociais, grupos étnicos e raciais, e mais notavelmente entre homens e mulheres, influenciam todas as formas de ação social e se manifestam inclusive nas letras de músicas (Koskoff, 2014).

Para Ellen Koskoff, os conceitos de poder social têm sido definidos, nos últimos anos, de forma transcultural, como a capacidade de uma pessoa ou grupo de influenciar outros por meio de várias formas de controle — sobre recursos, como comida, trabalho e informação. O controle é mantido por meio da linguagem e outras interações que articulam ameaças explícitas ou implícitas de

retirada desses recursos. Sinais externos de controle podem incluir riqueza material ou outros sinais culturalmente acordados de *status* social, como habilidades mentais/físicas ou gênero.

Embora a origem do poder social possa residir nas maneiras pelas quais pessoas e grupos lidam com diferenças primárias de sexo, idade, habilidades físicas e mentais, ou na capacidade de articular ideias, não é o simples reconhecimento dessas diferenças que cria uma dinâmica de poder. Pelo contrário, o poder é um desdobramento da classificação dessas diferenças e na *atribuição de valor e status a diferenças particulares em relação a outras* (Adams, 1977 *apud* Koskoff, 2014, p. 81, grifos meus).

Keesing (1981) argumenta que o poder não é um objeto tangível — não é algo que uma pessoa “tem”. O poder é um atributo que só existe em contextos ou situações específicas e pode ser alterado ou invertido por meio de desafios diretos ou por formas de protesto social ou simbólico. O poder é inerentemente ambíguo, pois é difícil determinar até que ponto um indivíduo ou grupo realmente exerce controle sobre outro. As relações sociais estão frequentemente saturadas com padrões complexos de deferência e reciprocidade que servem para articular e definir relações de poder que são socialmente reconhecidas e entendidas por aqueles que compartilham uma cultura.

James Scott, em seu livro *A dominação e a arte da resistência*, destaca a importância de analisar as relações de poder pela perspectiva dos oprimidos, bem como as táticas de resistência que eles empregam, as quais são frequentemente manifestadas através de discursos velados. “A comparação do discurso oculto dos fracos com o dos poderosos e de ambos os discursos ocultos com o discurso público das relações de poder proporciona uma forma substancialmente diferente de entender a resistência à dominação” (Scott, 2013, p. 19).

A abordagem de Scott não foca na visibilidade da resistência; ao invés disso, sugere o emprego de disfarces. Ele discute o uso de rumores, conversas, folclore, canções, gestos, anedotas e representações teatrais dos oprimidos como meios que permitem, entre outras funções, criticar o poder enquanto se mantêm protegidos pelo anonimato. Scott destaca a potência dos enunciados, gestos e práticas que ocorrem nos bastidores, carregados de significado e que se opõem ao que é apresentado no discurso público oficial.

A resistência em nome de si ou do outro volta-se contra o aparentemente inevitável processo de cristalização do poder. Ao incorporarem princípios universais — liberdade, justiça, direitos —, haverá sempre meios de se fazer presente a aqueles sem voz e visibilidade.

Sempre que surgirem formas novas e imprevisíveis de exclusão, desapropriação, encerramento, totalização e naturalização do social, essas formas conduzirão, uma e outra vez, a uma resistência e subversão

renovadas. Por isso mesmo, uma teoria da subversão e da resistência consiste em manter um espaço aberto para a resistência e a democracia vindouras. Este facto não deve ser subestimado. A resistência contra a exclusão, a desigualdade imposta, a desvantagem, a privação de direitos e a invisibilidade não pode ser travada em nome de uma liberdade já alcançada. Nenhuma tirania é pior do que a que emerge de um túmulo: a tentativa, por parte dos atuais, de fixar e regular a vida das gerações futuras. É um impulso central de toda teoria da emancipação manter aberto o espaço social para a possibilidade lógica de resistência (Demirovic, 2017, p. 32-33).

Ao comentar as características do poder, Foucault (1985, p. 91) enuncia a seguinte frase: “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Aqui, o autor quer nos alertar da necessidade de se conhecer o carácter estritamente relacional das correlações de poder, e, só podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência.

[...] resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessários, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1985, p. 91).

Alex Demirovic retrata que a resistência opera no mesmo campo que o poder. Ela emerge do poder e se volta contra ele, mantendo-se, contudo, intrinsecamente conectada ao mesmo. Isso sugere uma dinâmica dialética entre poder e resistência. Referindo-se a Michel Foucault, o autor destaca a conexão intrínseca entre essas duas forças e aponta para o carácter paradoxal dessa interação. Questiona se a resistência seria um elemento fundador do poder, inscrito em sua origem. Se aceitarmos essa premissa, como algo inerente ao conceito de poder, estaríamos diante de uma circularidade entre poder e resistência. Foucault afirmou que a resistência nunca está fora do alcance do poder, levantando a questão: estamos diante de uma relação tautológica? Para Foucault, a resposta é sim, e segundo Demirovic (2017), desafiar essa visão é complicado, pois o que se manifesta é uma interação constante entre poder e resistência. “O poder não consiste apenas em ter poder sobre alguém e quebrar a sua resistência, mas em ter o poder de prescrever as regras e os termos da luta àqueles que querem resistir” (Demirovic, 2017, p. 35).

Como descrito acima, a linguagem articulada no mundo da vida é uma poderosa ferramenta de controle de ameaças explícitas ou implícitas de retirada de recursos, sobre as ações e decisões. Quando esse controle, revestido de poder é exercido de forma opressiva ou injusta, as pessoas frequentemente se unem em ações de resistência.

Santuza Naves³ (2010) relata que, desde a segunda metade do século 20, a música popular brasileira ganhou força como um meio de crítica social. Isso permitiu que os compositores desempenhassem um papel de críticos culturais e políticos, criando uma conexão entre arte e vida cotidiana. Os compositores populares começaram a utilizar uma abordagem crítica no seu processo de criação, empregando técnicas como metalinguagem e intertextualidade. Essa postura crítica vai além dos elementos formais da música, posicionando o compositor como um intelectual da cultura. Fátima Guedes é uma das compositoras representantes dessa tendência.

Vivem-se novos tempos, com uma multiplicidade de gêneros, subgêneros ou mesmo sonoridades musicais. Nasce um espaço multifacetado, no qual se inscrevem uma diversidade de processos autorais de compositoras femininas, cujas músicas continuam a carregar um forte teor crítico e/ou de resistência, como um material ativo e dinâmico na vida social. Karina Buhr é um grande exemplo disso.

5 Músicas que falam e dão o que falar: mulheres compositoras

Ao estudar as canções mais a fundo, descobrimos que até os menores detalhes podem revelar vastos significados; uma análise minuciosa pode desvendar aspectos da cultura musical brasileira contemporânea que uma visão mais ampla não captura. Isso se reflete nos dois ensaios apresentados, que tem a pretensão de ser uma pré-amostra sobre a diversidade da música brasileira atual, vista sob múltiplas perspectivas.

Arthur Nestrovski é enfático ao afirmar que, o domínio musical brasileiro é mais rico em biografias, discussões sobre movimentos e análises abrangentes de compositores e intérpretes do que em interpretações detalhadas de canções. “Quando se vai estudar, afinal, as canções, o resultado talvez surpreenda no sentido oposto: nos grãos de areia, vê-se o infinito; e a música, lida assim de perto, deixa entrever muita coisa, quem sabe, que de longe não se via” (Nestrovski, 2007, p. 9).

Este ensaio traz duas canções, duas compositoras brasileiras, tão próximas nas palavras, porém distantes no tempo. No entanto, parece que o Brasil é o mesmo, as letras retratam isso. “Onze fitas” e “Sangue frio”, canções distantes quase 40 anos no tempo, por Fátima Guedes e Karina Buhr, respectivamente como compositoras mostram um país em crise. Canções que me convidam a ler com outro olhar, para além das aparências superficiais e a reconhecer a interligação profunda entre todos os aspectos da vida descritos em ambas as canções.

³ Santuza Cambraia Naves (1953-2012) foi professora, pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Lecionou antropologia no Departamento de Sociologia e Política e se destacou por sua paixão pela música popular brasileira. Publicou diversos livros sobre o tema, explorando a ruptura entre o erudito e o popular na música, a bossa nova e o conceito de canção crítica.

5.1 Análise da letra da canção “Onze fitas”, de Fátima Guedes

A canção “Onze Fitas” (1978) de Fátima Guedes foi composta originalmente como parte da trilha sonora da peça de teatro *O Dia da Caça* (1979), escrita por José Louzeiro, conhecido por seus contos biográficos narrados no formato de romance-reportagem, enfrentou a censura na Ditadura Militar do Brasil, em várias de suas produções. “Onze Fitas” marcou o repertório de Elis Regina, como uma das obras inéditas do show *Essa Mulher* (1979).

Maria Rita, filha de Elis, em um vídeo de divulgação de seu álbum *Redescobrir*, de 2013, no qual gravou a música “Onze Fitas” comenta que, “infelizmente ainda é uma história recorrente e muito atual. Uma história contada assim por cima, que se vê rotineiramente nos noticiários sobre pessoas desaparecidas e assassinadas” Um tipo de música — forte e agressiva —, que, segundo Maria Rita, o público não está acostumado a ouvir de uma compositora mulher (Maria Rita, 2013).

A letra em questão retrata a violência da vida cotidiana e sua banalidade. A “banalidade do mal”, conceito cunhado por Hannah Arendt, nos alerta sobre a tendência humana de se conformar com sistemas injustos ou cruéis. Ela nos lembra que a maldade pode se manifestar de maneira insidiosa e rotineira, quando nos desligamos da responsabilidade moral e seguimos ordens sem questionar. Portanto, é crucial mantermos a vigilância crítica e a consciência ética em todas as esferas da vida.

A atmosfera de sentimentos compreendidos com base na letra foi: Frustração, Incômodo, Alarde, Medo e Raiva.

- a) A *frustração* ocorre quando nos sentimos impedidos de alcançar um objetivo desejado ou quando os acontecimentos não atendem às nossas expectativas. Pode levar a sentimentos de decepção, insatisfação ou irritação;
- b) O *incômodo* é uma sensação de desconforto, claramente causado pelos acontecimentos perturbadores da morte;
- c) O *alarde* se relaciona com a agitação, a preocupação excessiva de um estado de vida social;
- d) O *medo* é a emoção mais intensa que surge em resposta a situações percebidas como ameaçadoras;
- e) A *raiva* é outra emoção intensa associada à frustração, irritação e indignação. Surge em resposta a situações percebidas como injustas, ameaçadoras ou desafiadoras e pode manifestar-se em comportamentos agressivos ou explosivos.

Marcelo D2, rapper brasileiro, vocalista da banda *Planet Hemp*, célebre por misturar o samba com a *black music* fez, em 2020, um *sample* na faixa “A verdade não rima”, de seu disco, com a seguinte declaração:

Arrebatadora. Estava em uma *live*, e o NAVE me mandou a música original da Fatima Guedes, “Onze Fitas”. Ele falou “cara, acho que a gente deveria samplear”. Era uma *live* em que eu estava há três horas falando sobre o

cenário político atual, então eu chorei quando ouvi. Fiquei emocionado. Quando acabou a *live*, pensamos que tínhamos que honrar esta obra-prima da música brasileira. O NAVE veio com a base, e a mandamos para o João Parahyba tocar bateria. Talvez eu não faça algo tão intenso, que tenho orgulho de verdade, desde “Desabafo”. Essa música é uma porrada, ela vem do lugar que mais gosto de cantar e escrever, a sociopolítica do dia a dia — me representa demais (D2, 2020).

A letra parece contar uma história. O título não é explícito, mas sugere que o poema abordará algo misterioso ou incomum. O narrador descreve um evento envolvendo um homem morto e onze tiros. O tom é factual, quase distanciado. Apresenta um cenário: um homem morto, aparentemente desregrado, atingido por onze tiros. A palavra “conformado” é interessante, pois pode indicar que a morte, naquele momento, era a única coisa que se podia esperar — como destino. A expressão “porque tantos” expressa a violência, e, “não fosse a vez daquele um outro ia” sugere a morte como destino, seja quem for. A referência a “seu santo” indica que o homem tinha alguma crença religiosa ou espiritual. As “onze fitas de Ogum” podem simbolizar proteção ou conexão com o orixá Ogum, conhecido por sua ligação com a guerra e a justiça. E, por fim, a letra questiona a verdade sob dois aspectos: a quantidade de mortes ocorridas e sem muitos esclarecimentos — contadas assim por cima —; e, a repetição da frase “a verdade não rima” sugere uma metáfora, ao mostrar que a realidade nem sempre segue padrões poéticos, que a verdade é complexa, muitas vezes não se encaixando em estruturas simples. Em resumo, a letra da canção parece explorar a violência, a brutalidade do acontecimento, a espiritualidade e a natureza da verdade. A atmosfera sombria e a reflexão sobre a verdade são elementos centrais.⁴

5.2 Análise da letra da canção “Sangue frio”, de Karina Buhr

A canção “Sangue frio” composta por Karina Buhr em 2016, soa como atual. Buhr vê com urgência uma realidade violenta adquirindo ares de epidemia no Brasil. Karina em entrevista a *Universa Uol*, comenta da importância de se falar sobre o feminicídio e a violência doméstica. “Para mim é urgente noticiar o feminicídio e bater na tecla que a sociedade se reedifique sobre o que é ser homem — e entenda que há uma cultura da mulher ser vista como uma propriedade de uma cara” (Cândido, 2019).

A artista acaba de lançar o clipe de “Sangue frio”, música que abre os caminhos para um álbum ainda está em gravação. A ideia era gravar o novo

⁴ A letra composta no período do Regime Militar brasileiro retrata as tensões políticas e sociais existentes naquele momento. Viviam-se protestos, greves e manifestações. A censura e repressão à imprensa controlavam toda mídia. Informações críticas ao regime eram suprimidas. Havia perseguições políticas de opositores ao regime, de estudantes, artistas, intelectuais. Presos eram torturados e, em alguns casos, mortos e outros desaparecidos. Suspensão de direitos civis com restrições à liberdade de expressão. Viviam-se tempos difíceis retratados de maneira nua e crua pela compositora Fátima Guedes.

disco mais para frente, mas os planos foram adiados após agentes do Exército dispararem mais de 100 vezes contra um carro e matarem duas pessoas no Rio de Janeiro, em abril. A Justiça militar concedeu liberdade a nove militares envolvidos na ação (Cândido, 2019).

Thales de Menezes comenta que os *singles* divulgados antes do lançamento do álbum *Desmanche* traduzem a proposta principal desse trabalho bem batuqueiro. Versos que tocam em temas tórridos como abuso da polícia e corrupção dos políticos, são quase declarações de intenção da artista. Trata-se de um trabalho que abre espaço a um debate mais abrangente do que acontece no país. “Uma coisa permanece firme no trabalho de Buhr: seu talento para jogos com as palavras, em versos espertos, que mesmo incisivos soam divertidos” (Menezes, 2019).

Outra letra que retrata a violência da vida cotidiana, um fenômeno complexo que afeta a vida em diferentes contextos. Nas cidades e metrópoles modernas, notadamente no Brasil, a proliferação da violência tornou-se uma realidade preocupante. Jovens, em particular, vivenciam essa questão de maneira intensa. O sociólogo, Professor Doutor, Luiz Machado da Silva, estudioso sobre o tema, retrata que:

[...] a violência urbana é o centro de uma gramática que produz uma compreensão prático-moral de boa parte da vida cotidiana nas grandes cidades. Ninguém precisa definir a expressão, porque ela é a referência que confere sentido às atividades e ao debate coletivo. Nesse sentido, a violência urbana articula um complexo de práticas que constituem boa parte do conflito social nas cidades brasileiras (Silva, 2010, p. 286).

A violência não é tratada como algo natural, mas sim como um fenômeno determinado pelas relações sociais e históricas entre as pessoas. Diversas tradições teóricas abordam a violência, considerando suas complexidades e implicações. As relações sociais violentas estão cada vez mais incorporadas à vida cotidiana, embora não sejam vistas como normais ou não problemáticas.

A atmosfera de sentimentos compreendidos com base na letra e que não foram destacados na letra anterior é: Tensão, Desejo de equilíbrio, Alarme, Busca por algo necessário, Sacrifício, Desespero, Ameaças e Perigo.

- a) A *tensão* é uma sensação de apreensão ocorrida em situações de extremo estresse e conflitos;
- b) O *desejo de equilíbrio* se relaciona refere-se à busca por harmonia e estabilidade em diferentes aspectos da vida, uma busca por restaurar a ordem e a calma;
- c) A *busca por algo necessário* é uma sensação que surge quando sentimos que falta algo essencial para a nossa sobrevivência, bem-estar ou realização;
- d) O *alarme* pode ser visto como uma resposta do sistema nervoso causando ansiedade e uma sensação de urgência;

- e) O *sacrifício* envolve ‘abrir mão de algo’ em prol de algo mais valioso, No entanto, quando se faz de maneira imposta essa ideia moral não se justifica;
- f) O *desespero* é uma intensa aflição emocional, costumando se associar a situações difíceis. É uma resposta exasperada a circunstâncias desfavoráveis, caracterizada por uma sensação instantânea de angústia e de desamparo. Quando alguém está desesperado, pode sentir uma profunda falta de esperança e tristeza, como se não houvesse saída ou solução;
- g) A *ameaça e o perigo* se relacionam entre si ao associar a consciência de que algo prejudicial está próximo.

Apresenta um cenário sobre o tempo. Estabelecem-se dois campos semânticos: violência e paz. Do universal (tempo) ao particular (exército). Utilização de palavras que representam violência e uma preocupação com a paz. Expressa o destino ao sacrifício — ‘dá-me tudo que tens’. O poema começa com uma pergunta direta: “Você tá bem?” Essa pergunta pode ser dirigida a outra pessoa ou a si mesmo. A repetição de “Dá-me a água, dá-me a lata, dá-me tudo o que tens” parece implorar por algo essencial, como se o eu lírico estivesse desesperado por ajuda ou conforto. A última linha, “Abraça o diabo, e dá o pão que ele amassou,” é intrigante, por sugerir uma entrega total, mesmo que isso signifique abraçar algo negativo (o diabo) e aceitar as consequências (o pão que ele amassou). A “língua ferina” pode representar a capacidade de ferir com palavras, seja intencionalmente ou não, podendo ser morta por algo que tenha dito. A expressão “dou-te o sangue de assalto” sugere que as palavras têm poder e podem causar danos. O “sangue frio no asfalto” pode simbolizar a indiferença ou crueldade nas palavras, especialmente quando dirigidas a alguém vulnerável (a “menina”). E, por fim, termina com a repetição de uma frase afirmativa ‘o exército tá matador’ que busca reforçar o que a própria frase quer dizer. A atmosfera de medo, ameaça e raiva é intensificada recorrência da frase.

6 Com a palavra, as compositoras: confrontando diferenças e semelhanças

Estrofes	Atmosfera sugerida pelas letras	
	“Onze Fitas”	“Sangue Frio”
1	Frustração Incômodo Raiva	Tensão Medo Desejo de equilíbrio Raiva
2	Frustração Incômodo Alarmado Raiva	Tensão Alarmado Busca por algo necessário Sacrifício Raiva
3	Frustração Incômodo	Perigo Medo

	Alarmado Medo Raiva	Desespero Raiva
4	Frustração Incômodo Alarmado Raiva	Medo Alarmado Ameaçado Raiva

Inicialmente, se faz importante destacar que estamos diante de duas canções compostas em um intervalo de 38 anos. Fátima Guedes, compôs “Onze Fitas” em 1978, período da Ditadura Militar no Brasil (1964–1985), um regime autoritário iniciado com o golpe militar em 31 de março. Resultou em censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do governo. Durante esse período, o Brasil viveu momentos de truculência, tortura e repressão, até sua redemocratização em 1985.

Karina Buhr compôs “Sangue Frio” em 2016, o ano do golpe jurídico-parlamentar que levou à destituição da Presidenta Dilma Rousseff e substituição por seu vice, Michel Temer. Segundo Luciana Tataçiba e Andreia Galvão (2019), o ano de 2010 é considerado um marco temporal para explicar o surgimento de atores à direita que passam a se expressar com destaque na política brasileira.

É pela repetição de palavras e/ou termos que esta análise se fundamenta. São palavras inscritas nas letras das canções que evidenciam tanto a existência de homologias - recursos estilísticos que consistem na repetição de palavras, conceitos, significados etc., como também elementos críticos heterogêneos, de compositoras de diferentes estilos musicais e idades. *Medo* e *raiva* são as palavras “representadas” em ambas as letras e, que mais expressam sentimentos inerentes aos dois momentos.

Interessantes as ideias de frustração e incômodo representadas na letra de Fátima Guedes, num momento tão crítico no Brasil, que mesmo explorando a violência e sua brutalidade, sendo forte e arrebatadora, também nos embala com um olhar de conformismo e determinismo, uma certa impotência. Ao começar indicando que “por engano, vingança ou cortesia, tava lá o morto” — engano e cortesia, nos remetendo a um olhar, talvez irônico, mas menos raivosos.

Por outro lado, a letra de Karina Buhr começa de forma avassaladora e universalista dando ao tempo o predicativo “matador”, para logo em seguida, transferir para o particular — exército, o predicado. Há um desejo de harmonia, de algo necessário, uma sensação que surge pela ausência de algo que não temos e que é essencial. É por essa ausência, que a insegurança, o *desespero*, a *ameaça*, o *perigo* se tornam mais poderosos fazendo emergir a *raiva*.

A utilização das palavras nas letras segue um caminho analítico da narrativa para o estudo dos ativismos de resistência, como possíveis discursos — formas normatizadas de entendimento e representação do mundo —, proporcionando maneiras flexíveis de ver o “eu” e de posicioná-lo no espaço e no tempo, vistos como repertórios culturais (Foucault, 2008).

Ao usar a linguagem de uma maneira que desafia as normas sociais e políticas, ambas as compositoras estão, de certa forma, negociando suas identidades e posicionamentos dentro da sociedade. Assim, a análise dessas letras permite fornecer *insights* valiosos sobre como essas manifestações críticas e ou de resistências são construídas em um contexto social e político específico.

Observando de perto as compositoras, através de suas letras, pode-se compreender uma recusa a serem governadas pelas leis vigentes. Isso não significa apenas rejeitar leis injustas, mas também questionar a legitimidade fundamental dessas leis. A crítica, nesse contexto, consiste em confrontar o governo e sua exigência de obediência com direitos universais e inalienáveis. “Como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, [...] parece que se poderia colocar deste lado o que se chamaria atitude crítica” (Foucault, 1978, p. 3).

A construção das narrativas advindas das dinâmicas de poder deve ceder espaço às vozes silenciadas. Esse é o jogo a ser virado. Acredito que nascemos livres e temos tendência para resistir às tentativas de restrição de nossa liberdade e é por essa liberdade, sejam quais forem as formas de resistência, que devemos lutar por nossos protagonismos. Essa é também a perspectiva de Negus (2012), ao realçar que o ponto interessante não é observar a forma como as canções estão abertas a diferentes interpretações, mas sim reconhecer que o significado das canções emerge cumulativamente, de forma inacabada, como parte de uma conversa intersubjetiva, intercontextual e comunitária.

Portanto, as letras são dispositivos que permitem que princípios universais de liberdade, justiça e direitos sejam vozes musicando resistências. Se isso verdade for, esta investigação se justifica pela força de sua proposta ao trazer as escritas de mulheres contando suas histórias e desejos. É iluminar as várias possibilidades de interpretação das palavras inscritas no texto musical, utilizadas como dispositivos estratégicos de resistência e representação do mundo. Porque a escrita salva e mantém vivo o espírito da revolta. Porque o mundo que se crê na escrita, compensa o que o mundo real não fornece. Porque ao escrever se coloca ordem no mundo. Porque registro o que os outros apagam quando falo (Anzaldúa, 1981).

7 Letras de canções: uma aprendizagem por meio da escuta

A música, reconhecida como uma linguagem universal, desempenha um papel fundamental na formação dos alunos. Como prática de linguagem, a música oferece um ambiente criativo para que os estudantes explorem suas diversas possibilidades de experiências afetivas e sociais, além de

desenvolverem a sensibilidade musical. Essa abordagem vai além da formação de possíveis músicos e busca apresentar aos alunos todo o repertório de possibilidades que a linguagem musical pode proporcionar.

As letras de canções podem ser um recurso valioso para a aprendizagem, especialmente em sala de aula de diferentes maneiras: i) podem ser usadas como material para o estudo de vocabulário e estruturas linguísticas; ii) permite que os alunos apreciem diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano. Eles podem explorar rimas, sonoridades e jogos de palavras, reconhecendo a dimensão artística e imaginária desses textos; iii) as letras de canções frequentemente refletem a cultura, os valores e as experiências de um grupo social ou de uma comunidade. Ao explorar esses textos, os alunos podem se conectar com diferentes identidades culturais e compreender melhor a diversidade do mundo ao seu redor; iv) muitas canções são produtos de seu tempo e contexto histórico (aqui representada pela canção “Onze Fitas”). Elas podem abordar questões sociais, políticas e econômicas relevantes. Ao analisar as letras, os alunos podem aprender sobre eventos passados, movimentos sociais e mudanças culturais; v) O estudo das letras de canções pode incentivar o pensamento crítico. Os alunos podem questionar estereótipos, analisar mensagens subliminares e refletir sobre o impacto das palavras na sociedade. Isso promove uma abordagem mais consciente e reflexiva da linguagem e da cultura.

Enfim, as letras de canções oferecem uma maneira envolvente e culturalmente relevante de aprender e praticar a língua, mas também amplia a compreensão cultural, histórica e social dos alunos, podendo ser usadas em atividades de leitura, escrita, apreciação e conscientização do próprio aluno como agente social.

8 Considerações finais

Por tudo que foi descrito neste ensaio, não se duvida do potencial informativo das letras de canções, rico em possibilidades representativas, visto como um campo abrangente por trazer à tona elementos subjetivos, cujos significados estão relacionados ao campo do conhecimento e ao contexto em que está inserido. “A escuta crítica da canção implica uma reflexão sobre os espaços e as formas de sociabilidade presentes na sociedade atual” (Andrade, 2007, p. 183).

Fátima Guedes e Karina Buhr ao narrarem as violências urbanas, falam e interpelam os seus respectivos tempos vividos, “evidenciando contradições e forjando espaços de criação e formação de subjetividade. Morin (1965) diagnostica que, na escala de massa, surge a necessidade de formas outsiders que surgem para contestar o modo da música estabelecida de seu tempo. “Este desenvolvimento da canção entre o novo e o estabelecido, entre o selvagem e o ordenado, entre o ruído e o som, tem correspondido, desde os entreguerras do século XX, ao *desenvolvimento da juventude como um ator social*” (Andrade, 2007, p. 186, grifos meus).

Quando Adorno fala da ligação da música a “reações padronizadas”, ele quer dizer exatamente isso, ao sugerir que a música “estabelece um sistema de reações condicionadas na sua vítima”. Aqui ele se refere às músicas que o desagradam — música popular e compositores e obras ‘clássicos’ por serem formas de música que inculcam o conformismo (Adorno, 2011). Tia DeNora, leitora de Adorno comenta a necessidade de transcender ao discurso determinista de Adorno, sugerindo novas formas de pensar sobre o ‘controle’ e como agência pode ser conceitualizada em relação à cultura. Ao fazer isso, DeNora se aproxima das ideias de Morin, quando retrata o recente enfoque da sociologia da cultura nos “repertórios culturais”.

Centra-se em particular na forma como qualquer performance social mobiliza recursos (disponíveis), tanto socialmente distribuídos como localmente disponíveis (situados), tais como estratégias de ação e repertórios de ação. Voltando ao tema da música, a preocupação com os repertórios leva a que não se pense na música isolada de outras características das situações e cenários sociais — a forma tradicional como a música é conceptualizada pela musicologia. Pelo contrário, a maior parte da percepção musical ocorre bem longe da sala de concertos. Está integrada no tecido dos contextos sociais e das interações em curso. (DeNora, 2003, p. 119).

A interseção entre manifestações artísticas e valores sociais, estão sempre presentes na sociedade. Seria uma estratégia de ação uma formação que ouça os jovens e estabeleça conexões com suas culturas por meio da música. Novos repertórios, novos cenários. Afinal valorizar a educação envolve propor novas formas de diálogo, escuta e experiências significativas para o tempo presente.

A utilização das letras de suas canções pelas compositoras mostra-se um meio de disseminação de conteúdos que remetem às suas realidades vivenciais. Tomar contato, através das canções, com as lutas às opressões quotidianas, ao sexismo e às desigualdades sociais, se destaca como uma forma de falar sobre a história e sobre a cultura da sociedade brasileira. Referir-se a música como crítica é reivindicar um repertório musical que resulte numa conscientização social, entendido como práticas artísticas de sentido “político-ideológico”.

Referências

ADORNO, Theodor. *Introdução à Sociologia da Música*. São Paulo: Unesp, 2011.

ANDRADE, Julia Pinheiro. *Cidade Cantada: Experiência Estética e Educação*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ANZALDÚA, Glória. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. *Estudos feministas*, 1981, p. 229-236.

BUTLER, Martin; MECHERIL, Paul; BRENNINGMEYER, Lea (eds.). *Resistance: Subjects, Representations, Contexts*. Bielefeld: Transcript, 2017.

CÂNDIDO, Marcos. Universa Talks. 25 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/05/25/karina-buhr-ha-uma-cultura-da-mulher-ser-vista-como-propriedade-do-cara.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

D2, Marcelo. “A verdade não rima.” Por Marcelo D2. Rio de Janeiro, 2020.

DEMIROVIC, Alex. “More than Resistance.” In: BUTLER, M.; MECHERIL, P.; BRENNINGMEYER, L. (eds.). *Resistance: Subjects, Representations, Contexts*. Bielefeld: Transcript, 2017. p. 31-44.

DeNORA, Tia. *After Adorno: Rethinking Music Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DeNORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. “Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual.” *Revista FAMECOS*, 10 (21) 2003, p. 61-74.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. “O que é a crítica?” 1978. Espaço Michel Foucault. Disponível em: <www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.” *Educação & Realidade*, jul/dez de 1997, p. 15-46.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel. “Research methods in Sociolinguistics.” *Aila Review*, n. 27, 2014, p. 5-29.

KEESING, Roger M. *Cultural Anthropology: A Contemporary Perspective*. New York: Harcourt, 1981.

KOSKOFF, Ellen. *A feminist ethnomusicology: writings on music and gender*. Urbana: University of Illinois, 2014.

KRISTEVA, Julia. *Le Language, cet inconnu*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

LaCAPRA, Dominick. "Trauma, History, Memory, Identity: What remains?" *History and Theory*, 55, October de 2016, p. 375-400.

MARIA RITA. Maria Rita. 2013. Disponível em: <<https://maria-rita.com/tag/onze-fitas/>>. Acesso em 8 jun. 2024.

MAUS, Fred E. "Music as Narrative." *Indiana Theory Review*, 1990, p. 1-34.

MENEZES, Thales de. Novo álbum de Karina Buhr é o melhor e mais pesado da cantora. 2 de Agosto de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/08/novo-album-de-karina-buhr-e-o-melhor-e-mais-pesado-da-cantora.shtml>>. Acesso em: 3 mai. 2024.

MORIN, Edgar. "Persee." 1965. *Communications*, 6, 1965. Chansons et disques. p. 1-9. Disponível em: <https://www.persee.fr/issue/comm_0588-8018_1965_num_6_1>. Acesso em: 3 mai. 2024.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise Crítica da Narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

NAVES, Santuza Cambraia. *Canção Popular no Brasil: a canção crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NEGUS, Keith. "Narrative, Interpretation and the Popular Song." *Musical Quarterly*, February 2012, p. 1-19.

NESTROVSKI, Arthur. *Lendo música: 10 ensaios sobre 10 canções*. São Paulo: Publifolha, 2007.

RYAN, Marie-Laure. "Narration in Various Media." *Handbook of Narratology*. Disponível em: <<https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/53.html>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

SCOTT, James. *A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos*. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. "Violência Urbana, segurança pública e favelas – O caso do Rio de Janeiro atual." *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, Maio-Ago. de 2010, p. 283-300.

TATAGIBA, Luciana e Andreia Galvão. “Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016).” *Opinião Pública*, Campinas, v. 25, n. 1 jan-abr de 2019, p. 63-96.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Conferência

Social justice in English language teaching and teacher preparation: experiences and insights from and for the global South

JHON EDUARDO MOSQUERA PÉREZ¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introduction

The last years have witnessed a gradual moving from linguistic oriented processes to more sociocultural processes where issues affecting communities and society at large have been gaining momentum across diverse fields of knowledge. English Language Teaching (hereafter ELT) is not an exception to this unavoidable yet reinvigorating trend.

Although in decades questions such as: How to make my students learn more vocabulary in English? How can I as an English instructor maximize my students' language skills? Which ELT methods recently designed in the United States and in the United Kingdom should I use? and, what how could I make my students sound more native like? were continuously at the core of the ELT profession and within initial English teacher education. Although prompting these attitudes and overall elements was not something negative at all, especially considering that in its initial years ELT and initial English teacher preparation were, and had to be highly attached to models and approaches conceived in within what Mahboob (2011) regarded as the BANA (Britain, North America, and Australia) and Kachru (1992) as the Inner circle (the United States, England, Canada) due to its immaturity, the 21st century appears to need a different scope under which to teach English and train prospective English teachers. That is the reason why social justice in ELT and initial English teacher preparation began to become a widespread notion.

Social justice refers to the need to balancing hierarchical, structural, epistemological, and ontological stances that have for long time dominated how social dynamics should be regulated and spread across society. Although social justice is a term initially coined within the frame of social sciences, due to the recent insertion and gradual spread of critical, decolonial, alternative pedagogies which draw on notions of sociology, anthropology, and which highlight the need to rescue *knowledge otherwise*, or *other knowledge* (s) as it is often referred to, have been gaining visibility in applied linguistic in general, and in ELT and initial English teacher preparation in particular.

¹ Mestre em Processos de Aprendizagem e Ensino de Segunda Língua pela Universidad Pontificia Bolivariana e mestre em Didática do Ensino de Língua Inglesa pela Universidad Surcolombiana (USCO). Docente pesquisador da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), instituição em que também atua como membro do Comitê de Internacionalização do Programa de Línguas Modernas, membro do Comitê de Credenciamento Universitário e membro do Comitê de Inclusão do Programa de Línguas Modernas.

This chapter stems from empirical and conceptual research carried out by the main and only author of this work. Having worked as an English teacher and eventually teacher educator in diverse settings, the main author gradually became aware of the fact that social justice, or “social justice in ELT” is a notion that embraces many particular fields of knowledge. In fact, these dimensions are interconnected and complementary rather than exclusionary. Making an attempt to offer some alternatives pedagogies and overall for English language teachers interested in pursuing better and more equitable practices through English, this talk and chapter emerged.

The current material gives an account of the talk titled “Social Justice in English Language Teaching and English Language Teacher Preparation: Experiences and Insights from and for the Global South” delivered in the frame of the first version of the *Congresso Humanidades e educação contemporânea: desafios e perspectivas* developed between the July the 1st to 5th in Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Apucarana, in the state of Paraná, Brasil.

This event, primarily organized by Dr. Rogério Lobo Sáber along with the body of professors who are part of the same educational establishment gathered scholars from diverse backgrounds and degree of expertise. With a special emphasis on language education, pedagogy, and philosophy this venue, opened for sure, new understanding towards contemporary times and trends taking place currently in what many of us in academia like to call the “Global South”. Thanks a lot prof. Rogério and all those you who made this academic conversation to happen. Let us hope, at the same time, that this space does not constitute the last but the first of many conversations that will still need to happen.

Having said that, now I turn to the initial section of my chapter, which I labeled:

Setting the Tone

We should start this discussion by acknowledging that many of us were subject to the teaching of English under really marked practices. While it can not be denied that learning and progressively building knowledge about grammar, vocabulary, lexical, intonation, and the likes, is something fundamental for the proper learning of any language in the world, the teaching of English had certain marked yet really ingrained characteristics. I remember that back in my school years I was continuously given materials to translate, and words and chunks of English to study and learn by heart. Although this helped me with no doubt to establishing certain foundational knowledge and skills regarding English, with the pass of the years, and with experienced shared with other non-native English speakers and researchers, this perspective changed.

Since its initial establishment as a global language (Nunan, 2001) English has been permeating different sectors of society to different levels. Whether in some places English has an official status, and is the most spoken language of the country, as it happens in India, in other territories, English

keeps being taught as an additional or foreign language. This situation, although irrelevant at first, has been generating certain discriminatory practices that marginalized members of society who do not fit into notions of “whiteness” or who speak the language in distinctive ways. Ways, which, in the view of standard English advocates do not make honor to the way English users should use and speak the language.

Originally developed in Britain, English has been undertaking many transformations not only eventually within the United States but across the globe. Initially employed as a language to preserve the interest of the crown through expansionists enterprises, English soon encountered itself spread along the world. The ending of the second world war with the United States dropping the atomic bomb over Hiroshima and Nagasaki, however, was what helped English become the powerful language it is nowadays.

Since the establishment of the United States as a world nation, English gained power and prestige, provoking thus the emergence of a whole series of practices, approaches, methods, and techniques to teach the language, since many people got increasingly interested in moving to this nation either for professional and educational opportunities, or for definitive migratory purposes to have higher and better life chances. This international mobility dynamics were not something negative at all. However, and with an increasing interest to explain how language works, and how English should be better taught, many educational and applied linguists, along with second language acquisition theorists, established some initial considerations, considerations that led to the establishment of many subbranches of knowledge, but that to some extent, also overlooked the particularities where the English language was being studied and learned.

In order to better understand the above-mentioned processes as well as the repercussions caused by them, it becomes highly necessary to establish a general differentiation between the fields of second language acquisition, applied linguistics, and ELT.

When getting prepared to eventually assume English teachers, many of us are continuously exposed to diverse kinds of educational and language related theories and scopes. Second language acquisition and applied linguistics are two of them.

Second language acquisition is a field of knowledge itself that although sought and continues to understand how people acquire a language. Applied linguistics, on the other hand, is a dimension of knowledge linked to sociocultural particularities of diverse territories, and how language affects said features. In a few words, is the analysis of language in society.

Although historically speaking second language acquisition and applied linguistics have been as complementary by some, and as exclusionary by others, it can not be denied that they both have

played a fundamental role in the understanding of languages. The English language is no an exception to this case.

For many years, and based on laboratory analyses, second language acquisition theorists affirmed that language was a process that was acquired unconsciously provided that the individuals were continuously exposed to language input. Although this makes sense, considering that the second language acquisition also built up on the concept of the “*zone of proximal development*” by Vygotsky, soon second language acquisition scholars found themselves sustaining that cognitive as well as linguistic processes, that is, formally acquiring the language structures and hierarchies, were the most important aspects to achieve.

Even though these notions of language acquisition soon influenced educational theories, practices, and by default, language instruction, something which was highly observable in the second world war, where members of the army were constantly exposed to phrases to listen and memorize (*the audiolingual approach*) once war was over, new times commenced to also demand new manner to teach English and other languages. That is how applied linguistic, and, more specifically, ELT gained momentum.

As suggested at some point before, ELT is an acronym that stands for English language teaching. Although applied linguistics is a field of knowledge interested in better understanding languages and their role in society, as suggested, the main scope of ELT is English in all its dimensions and manifestations.

Historically speaking and departing from second language acquisition theories for which the best user of the language was the speaker which aligned the best to standard/native like features (due to Chomsky’s theories on language acquisition) English teachers were heavily convinced that their students and they themselves would only be efficient speakers of the language if they sounded, talked, and acted like native people, regardless of their original linguacultural background. Consequently, the strategies, classes, materials, pedagogies employed in the English classes worldwide were intended to achieve standards imported from the United States and United Kingdom. Added to this, an increasing interest to partner with the Global North and other English-speaking countries due to economic purposes settled the ground for these aspects to happen and remain for some years.

In the book *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*, Aya Matsuda (2012) mentions that due to the economic and political power than English speaking countries enact, less privileged territories have been following an endonormative condition. The endonormative condition, according to Matsuda (2012), implies importing and blindly adopting models, materials, and other resources designed in English speaking countries. These resources and materials, for obvious reasons, prioritize their cultures and norms.

Social Justice, ELT, and Initial English Teacher Preparation

Whereas it can not and should not be ignored that English speaking nations contributed largely to establishing the initial bases of ELT and of initial English teacher preparation globally, scholars, researchers, and English educators soon found that new perspective towards English and English language teaching and teacher preparation were being needed. Social justice is one of the many methodological and epistemological stances that have appeared.

Broadly speaking, social justice in ELT and initial English teacher preparation is a stance that advocates for the need to gradually design approaches, materials, and overall English teaching resources that incorporate sociocultural dynamics affecting society and its peoples globally. The intention of talking about social justice and English relies on the need, as mentioned by some, to balance what has for many years remained unbalanced.

When looking at different notions of social justice, we can encounter the following definitions:

ADAMS: Vision of a society in which the distribution of resources is equitable, and all members are physically and psychologically safe and secure.

PAULO FREIRE: Something fundamental that can be achieved in and through education.

STAEHR: Refers to is as social reconstructionism, which speaks to the need to ask social questions to create a more just and democratic society.

Following these views, it becomes evident that social justice is a lens through which people could be given equal opportunities of all kinds to advance in life. But why is it important to talk about social justice and English, ELT, and Initial English teacher education?

Because by addressing social justice within these dimensions we can, as Lewison et al. (2022) suggest, disrupt the Status Quo, dismantle deep ingrained voices, amplify voices that have not been listened to, and take action to change society for the good. Additionally, this could lead to respecting and recognizing all existing communities.

Here I deem it essential to remark that although at first integrating social justice in ELT and in initial English teacher preparation may seem as something easy to do, indeed, we should not see such an action as something simplistic. In this order of ideas, some of the actions we can undertake to progressively bring social justice to the just mentioned areas of knowledge are the following:

- Recognizing where inequities persist;
- Adapting curriculum and teaching methods;

- Encouraging a culture of continuous improvement;
- Raising awareness about sociocultural and linguistic discriminatory practices that occur;
- Amplify marginalized voices;
- **Design materials as catalysts for change.** Culturally relevant materials connect content to students' lived experiences;
- Create safe spaces for people to talk about societal issues taking place in real world contexts;
- Choosing resources that challenge biases and stereotypes;
- Work with the community and local organizations.

At this point I would also like to acknowledge that even if I strongly believe that all the items that were illustrated above may serve to signifying English instruction and teacher preparation under a social justice-oriented stance, perhaps one of the first and most important aspects to analyze and rebuild following these orientations is ELT materials design.

In this regard, a very robust body of academic literatures and studies have demonstrated that books and materials produced by the big publishing houses (such as Mcmillan, Cambridge, Oxford, Pearson, to mention a few) do not really take into consideration the reality of the world. Núñez-Pardo (2020, 2022) for instance, argues that ELT resource books reproduce native oriented standards of culture where nations whose first language is English are placed in a position of superiority. This makes sense that for many years they were considered the legitimate “owners” of the language.

If we analyze the situation deeply, these publishing houses only concentrate on nations with great economic power (e.g. the U.K, the U.S, Australia, etc.). Other territories where English is used as a means of daily communication (San Andrés in Colombia) or even India (where English is one of the two official languages along with Hindi) are not commonly displayed in these resources. Is it not worth? Yes, but does not seem to be relevant for them.

This invisibilization of epistemologies, cosmogonies, ways of existing and being have, according to Núñez-Pardo (2022) and critical pedagogy theorists and scholars like Anzaldúa, Grosfoguel, Walsh contribute to perpetuating the Status Quo, a Status Quo that “demonizes” (Dervin, 2016) people who are different, or who speak the language differently. Consequently, native speakerism and other harmful linguistic and sociocultural fallacies and ideologies become a continuum not only in the field of English teaching and learning, but in overall society. Let us appreciate an example taken from the article “Native-speakerism in the EFL Job Market: A Corpus-based Study of Teaching Advertisements” by Mohammad AlTarawneh (2023)

holding passports from Australia, Canada, New Zealand, the Republic of Ireland, the United Kingdom, or the United States. While we thank all applicants for their interest, only those who meet our minimum requirements will be contacted"	to work in one of a group of eight British owned and managed extra-curricular English Schools located in Hong Kong.
NATIVE ENGLISH SPEAKERS ONLY	ONLY NATIVE SPEAKER. OTHERS NEED NOT APPLY
- speak English as a first language - can interview in London on or around 22 March 2019 If you do not meet these requirements then you will not receive a reply due to the number of applicants.	Must be a citizen of only the UK, USA, Canada, Australia, New Zealand, South Africa, or Ireland.

Figure 1: Job advertisements published in the web with native English speakers and citizens from powerful/developed countries being clearly preferred over their counterpart just because of their L1 or place of origin.

What could be appreciated in the just displayed figure was the following:

- If you are a native English speaker, you will get jobs for sure despite your academic preparation
- If you belong to the concepts that were introduced at the beginning of this paper, the BANA (Britain, North America, Australia) or the inner circle (The United States, England, Canada) your chances to be more respected and trusted when using the English language will increase.
- If you are a non-native English user (NNEU) or a non-native English teacher (NNET) which an accent that deviates a little bit from American Standard English (ASE) or from British Received Pronunciation (BRP) you could be seen from time to time as a “deficient” speaker of the language.
- ELT materials, pedagogies, and resources at large related with English speaking nations have been selling **idealistic** and **context bound** views of culture where Anglo-saxon people are commonly displayed as “perfect” societies where nothing negative happens. There is an idealization of culture (big C culture)


These situations have been therefore promoting all kinds of injustices that directly or indirectly have negative repercussions in immediate English classrooms and in society at large. This because the fields of English language teaching (ELT) and second language teacher education (SLTE)

have historically been influenced by inner circle standards (e.g., United States, United Kingdom, Australia) as these territories were long considered the “home” of legitimate English speakers. In response to this, we said in the same article, there “an increasing number of nonnative English users—as well as a recent global movement (Ceyhan-Bingöl & Özkan, 2019; Soruç & Griffiths, 2021)—suggest that there is a need to leave behind traditional “native”-oriented models” (Macías & Mosquera-Pérez, 2024, p. 1,2). Social justice responsive materials have a lot of potential for contributing to such a demystification of English and English teaching practices within and outside academia.

Now let us observe some examples of how social justice can be integrated into ELT and also in initial English teacher preparation.

- What should he or she be doing?
- What are the rights and duties of a child at that age?
- Who should a child be surrounded by at the age of 9?
- What should a child spend most of their time on when he/she turns 9 years old?

Now that you answered the initial queries, it is time to move forward and proceed watch the video:
<https://www.youtube.com/watch?v=SJeN4YF62c>



Yo al trabajo a día, por un salario que comen de mañana, apenas durmiendo por los refugios

- Do you think Eric is living the life that a 9-year-old should be living? Why?
- Do you know what child labor is? Do you consider that what Eric does is considered child labor or not? Why?

Now let us read about what child labor is and is not

Figure 2: Teacher made material addressing child labor.

2. Listen to the following narratives related to ableism and disabilities. Once you had finished, please proceed to answer the questions presented below: (*Escucha los siguientes testimonios relacionados con discapacidades, y una vez que hayas finalizado, por favor responde las preguntas presentadas abajo*)



	<p>People with Disabilities Face Barriers. Inequality Shouldn't Be One of Them. For this section, you are going to listen to some testimonies of people with “disabilities” and the types of circumstances/barriers they must face because of their condition. https://www.youtube.com/watch?v=ure8Lrbh5HY</p>
	<p>Inequalities Disabled People Face in Society The first speaker is 20 year old female student who was born in Lucknow, India in 1979. Link to listen to speaker 1: https://www.youtube.com/watch?v=1w9ITVPrzgE</p>

Figure 3: Teacher made material addressing ableism and disability issues.

In these materials, various features of areas such as social justice, linguistic diversity, and glocality (which is a concept that intersect between the global and the local) were intertwined to better represent problematics affecting society. These representations serve at large to open up sociocultural practices in texts to analyze, question, deconstruct, and redesign society (Janks, 2014; Vásquez, 2010).


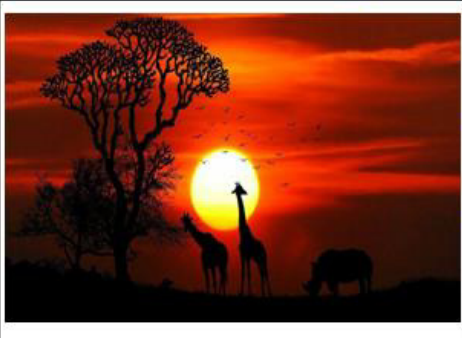
	<p>English in Australia – Oceania</p> <p>The first speaker is a 51 year old radio worker who was born in Lodz, Poland in 1949. Link to listen to the speaker 1: https://www.dialectsarchive.com/australia-2</p> <p>The second speaker is a 20 year old male who was born in New Zealand's South Island. Link to listen to the speaker 2: https://www.dialectsarchive.com/new-zealand-1</p>
	<p>English in Africa (Algeria and Egypt):</p> <p>The first speaker is a 26 female student who was born in Algiers, Algeria in 1987. Link to listen to the speaker 1: https://www.dialectsarchive.com/algeria-1</p> <p>The second speaker is a 46 year old office administrator who was born in Giza, Egypt in 1072. Link to listen to the speaker 2: https://www.dialectsarchive.com/egypt-6</p>

Figure 4: Teacher made material which integrates the plurality (Macías, 2010) of English worldwide.

Final Remarks

The exploration of social justice in English Language Teaching (ELT) and teacher preparation, particularly from the perspective of the Global South, reveals several critical insights and implications for the field. Through the lens of social justice, we can reimagine and reconstruct ELT practices and teacher education to be more inclusive, equitable, and responsive to the sociocultural dynamics of diverse communities.

Firstly, the traditional focus on linguistic proficiency and native-like standards in ELT, predominantly influenced by the Inner Circle countries (United States, United Kingdom, Canada), needs to be re-evaluated. This conventional approach has often marginalized non-native English speakers and reinforced discriminatory practices. Social justice in ELT calls for a shift towards recognizing and valuing diverse linguistic and cultural backgrounds, thereby dismantling the hierarchical structures that privilege native speakers and specific cultural norms.

Secondly, integrating social justice into ELT and teacher preparation involves recognizing and addressing the sociocultural inequities that persist in educational materials and pedagogical practices. This includes designing curricula and teaching methods that are culturally relevant and inclusive, as well as creating safe spaces for discussions on societal issues. By doing so, we can amplify

marginalized voices and challenge biases and stereotypes that have long been entrenched in ELT resources and methodologies.

Thirdly, the role of ELT materials in perpetuating or challenging social injustices is significant. The analysis of ELT textbooks and resources from major publishing houses reveals a tendency to prioritize cultures and norms of English-speaking countries, often at the expense of other cultures and linguistic realities. To counter this, it is essential to develop and use teaching materials that reflect a more diverse and realistic representation of the global English-speaking community. Materials that address issues such as child labor, ableism, and disability, as shown in the examples, can serve as catalysts for change by connecting content to students' lived experiences and fostering critical thinking.

Furthermore, the incorporation of social justice in ELT and teacher preparation can lead to broader societal changes. By disrupting the status quo and promoting inclusive pedagogies, we can contribute to creating a more just and democratic society. This involves ongoing efforts to adapt and improve educational practices, raise awareness about sociocultural and linguistic discrimination, and collaborate with communities and local organizations.

In conclusion, the integration of social justice in ELT and teacher preparation is not only a pedagogical imperative but also a moral one. It requires a collective effort to recognize and address inequities, design culturally responsive materials, and foster an inclusive and equitable learning environment. As we continue to explore and implement these approaches, we move closer to realizing the vision of a more just and inclusive global society where all individuals have equal opportunities to learn and thrive.

References

- AlTarawneh, M. (2023). Native-speakerism in the EFL job market: A corpus-based study of teaching advertisements. 3rd International Conference on Language and Education. <https://doi.org/10.24086/iclangedu2023/paper.947>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Springer.
- Janks, H. (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349-356. <https://doi.org/10.1002/jaal.260>
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Macías, D. F. (2010). Considering new perspectives in elt in Colombia: From efl to elf. *How Journal*, 17(1), 181-194. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/72>

Macías, D. F., & Mosquera-Pérez, J. E. (2024). English as a Lingua Franca, world Englishes, and the preparation of language teachers: An awareness-raising experience in an English teacher education program in Colombia. *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.789>

Mahboob, A. (2011). English: The industry. *Journal of Postcolonial Cultures and Societies*, 2(4), 46–61.

Matsuda, A. (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Multilingual Matters.

Nunan, D. (2001). English as a global language. *TESOL Quarterly*, 35(4), 605–606. <https://doi.org/10.2307/3588436>

Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *How Journal*, 27(2), 113–133. <https://doi.org/10.19183/how.27.566>

Núñez-Pardo, A. (2022). Indelible coloniality and emergent decoloniality in Colombian-authored EFL textbooks: A critical content analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 702–724. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a07>

Vasquez, V. M. (2010). Critical literacy isn't just for books anymore. *The Reading Teacher*, 63(7), 614–616. <https://doi.org/10.1598/RT.63.7.11>

Capítulos completos



Literatura e ciências: uma aproximação possível em nome da alfabetização científica e tecnológica (ACT)

FERNANDO BRUNO ANTONELLI MOLINA BENITES¹

Instituto Federal do Paraná

ALESSANDRA DUTRA²

AWDRY FEISSER MIQUELIN³

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

I Introdução

Defende-se, neste estudo, que aulas de literatura são pródigas em oportunidades de aproximação desta disciplina com as ciências, o que pode trazer consideráveis contribuições para a alfabetização científica e tecnológica (doravante ACT). Desse modo, a partir de pesquisa bibliográfica, estrutura-se o estudo em seções que versarão, primeiramente, sobre tal aproximação, tendo por base disposições de autores diversos dentre os quais despontam Coelho (2000) e Jouve (2012). Enveredando por sendas que partem dos aspectos humanos enfatizados pela arte literária (Bauman, 2011; Konder, 1998; Candido, 1972), passam por alguns dos multifacetados universos contemplados pelo texto literário (Llosa, 2010) e desembocam nas múltiplas perspectivas de letramento abarcadas pelo âmbito da literatura (Brasil, 2000; 2017; Tagata, 2011), encerra-se a parte inicial do estudo com a defesa de que o ensino de literatura, na contemporaneidade, favorece discussão e subsequente reflexão acerca de tópicos relacionados à ciência, tecnologia e sociedade (doravante CTS) (Ipiranga, 2019; Auler; Delizoicov, 2001).

A seguir, apresenta-se a ACT (Chassot, 2003), em recorte que enfatiza a sua ocorrência a partir da aproximação anteriormente exposta (Ladrière, 2002; Mortimer, 2000) e aborda a crescente importância dos debates envolvendo temas científicos e tecnológicos (Pacey, 1990) para as acentuadas transformações que podem advir de ensino que privilegia a criticidade e o protagonismo dos alunos (Freire, 1996).

Encerram-se as discussões trazendo a lume a transposição didática (doravante TD) (Chevallard, 1991; Miquelin; Vargas, 2016), ponte necessária entre o senso comum e os conhecimentos que se apresentam em ambiente escolar, pavimentada a partir de domínio no qual se inscreve a literatura. Além disso, apresenta-se brevemente a perspectiva CTS (Anitzsko, 2016; Candéo, 2014; Chassot, 2003), abordagem integrativa que ultrapassa a mera postura em relação aos fatos e age em prol da

¹ Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia, docente no Instituto Federal do Paraná, *campus* Palmas. *E-mail*: fernando.benites@ifpr.edu.br.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, docente na Universidade Tecnológica do Paraná, *campus* Londrina. *E-mail*: alessandradutra@utfpr.edu.br.

³ Doutor em Educação Científica e Tecnológica, docente na Universidade Tecnológica do Paraná, *campus* Ponta Grossa. *E-mail*: awdry@utfpr.edu.br.

transmissão de conhecimento com vistas à formação de cidadãos alfabetizados cientificamente, e que, por isso, está arrolada na esfera das preocupações deste estudo.

2 Aproximando literatura e ciências

Ensinar literatura, na percepção dos autores deste estudo, é lidar com a frequente possibilidade de acesso a múltiplos caminhos, uma vez que exemplares literários, por sua natureza, permitem que se delineiem trabalhos inter, multi e transdisciplinares⁴, e, assim, uma aula da disciplina pode acabar por abrir as janelas para o vislumbre de fatos e temas que transcendem o seu escopo e podem levar a muito além das eventuais fronteiras traçadas pela organização curricular.

Ecoando as palavras de Coelho (2000, p. 10), para quem “a literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e a determinada tradição histórica”, tem-se a compreensão de que falar em literatura é, automática e concomitantemente, lidar com um objeto cultural e um fato da linguagem, o que pode justificar sua escolha como o veículo de cultura a permear a proposta para as aulas que se vislumbram neste trabalho, nas quais a disciplina de literatura é aproximada à de ciências, dando suporte ao fato de que a mera ampliação do universo cultural dos alunos já seria, por si só, motivação suficiente para se agir em prol de diferentes letramentos — dentre os quais se inscreve a ACT — por meio de exemplares literários.

Ademais, é importante destacar que, para a proposta aqui arrolada, o texto literário é tido como “portador de saberes que estruturam nossas representações” (Jouve, 2012, p. 163), e que:

[...] a melhor contribuição da literatura ao progresso humano [seria] recordar-nos (involuntariamente, na maior parte dos casos) de que o mundo se acha mal-acabado, de que mentem os que sustentam o contrário - por exemplo, os poderes que o governam -, e de que poderia ser melhor, mais próximo dos mundos que a nossa imaginação e a nossa palavra são capazes de inventar (Llosa, 2010).

Assim, mesmo que a literatura não constitua meio ou ferramenta para ensino de tópicos ou especificidades de outras disciplinas, ela é, com efeito, detentora dos exemplares dos quais emergem sentidos a proporcionar compreensão global e aprofundada de tantos aspectos, dentre os quais se inscrevem, evidentemente, os científicos e tecnológicos. Assim, tais temáticas constituem o cerne desta pesquisa, ocasionando a aproximação entre as disciplinas em questão e caminhando rumo à

⁴ Entendimento que, em suma, elenca a interdisciplinaridade como uma disciplina adotando métodos de outra; a multidisciplinaridade como a cooperação de disciplinas diversas, a partir do trabalho com diferentes aspectos, para um único projeto. Por fim, a transdisciplinaridade é vista como a tentativa de utilização de um método unificado por várias disciplinas (Pires, 1996).

promoção da ACT, ou seja, da instituição de debates a contemplar aspectos históricos, sociais, ambientais, identitários, populares, éticos e políticos, “[...] para uma alfabetização científica mais significativa” (Chassot, 2003, p. 97):

Certezas e incertezas devem ser igualmente valorizadas nas discussões públicas e na divulgação da ciência e de suas aplicações tecnológicas. É motivo de confusão, no debate público sobre questões de ciência, acreditar que os problemas de risco possam ser reduzidos a um conjunto de questões para as quais a pesquisa científica é capaz de dar respostas não controversas. Na maioria das vezes, na verdade, as questões são complexas. A compreensão científica pode contribuir para uma solução dessas questões, mas em parceria com julgamentos baseados nas atitudes do público, valores e ética (Auler; Delizoicov, 2001, p. 132).

A BNCC, por sua vez, corrobora a ideia de confluência e encontro de diferentes domínios com vistas a proporcionar olhar crítico e descritivo à contemporaneidade; dessa forma, estabelece que o ensino deve privilegiar temas geradores que norteiem abordagem dialógica, favorecedora de aprendizagem efetiva, considerando cosmovisões “[...] que implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza” (Brasil, 2017, p. 548). São as diretrizes do mesmo documento que evidenciam e trazem à prática o fato de que, nas sociedades contemporâneas, muitos são os exemplos da presença da ciência e da tecnologia e de sua influência no modo como vivemos, pensamos e agimos (Brasil, 2017).

Em vista disso, múltiplos letramentos — dentre os quais, enfatiza-se, está a ACT — complementam-se para dar ao discente o tão necessário protagonismo social (Brasil, 2017) que nossa época exige. Ademais, em concordância com os já citados postulados de Jouve (2012), compartilha-se da visão de leitura literária enquanto prova cabal de que “o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar” (p. 165), asserção corroborada por pensadores de escopos diversos, dentre os quais figuram Bauman (2011), para quem a literatura é, sobretudo, o registro da essência humana que a compõe; Konder (1998), que a tem como aquela que promove visão dialética das dimensões humanas; e Candido (1972), que nela distingue o suprimento de nossa sede de efabulação, o convite à reflexão sobre questões essenciais ao nosso viver, a compreensão da condição humana e, sobretudo, a aproximação com a vida, o que lhe garante o poder de nos educar e formar, ou “humanizar” (p. 804).

Diante disso, textos e excertos que pontuam o ensino da literatura abarcam a expressão de subjetividades em diálogo com os respectivos contextos históricos, sociais e culturais, deflagrando, por conseguinte, os processos de leitura de si, dos outros e do mundo, em tempo e através da história, abrangendo a muitas vezes intrincada série de fatos que compõe a realidade de cada um. Ademais, tendo em vista que desdobramentos advindos de ciência e tecnologia são, inúmeras vezes,

representados, antecipados, e, acima de tudo, discutidos por obras literárias, é imperativo que tal traço seja relacionado à BNCC (Brasil, 2017), que arrazoia sobre “a formação de um leitor-fruidor, ou seja, a noção de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (p. 138); outrossim, acerca do exercício do protagonismo, ela dispõe que esse se dê “de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (p. 490). Em resumo interpretativo das injunções mais importantes do documento no tocante à disciplina, Ipiranga (2019) destaca, além da ampliação de repertório e da capacidade de seleção de suas próprias leituras, o desenvolvimento, pelo aluno, da compreensão intertextual e da capacidade de apreensão de múltiplos sentidos presentes na obra literária, bem como da percepção de relações que vão além de uma leitura linear a enfatizar tão somente causas e consequências. Nesse cenário:

[...] os processos cognitivos associados superam a mera confirmação dos ‘dados’ e evoluem para as formas de pensar e sentir, para o diálogo interior e a capacidade de análise e crítica. [...] Instaure-se uma transversalidade, em que esses mundos se justapõem numa lógica mais performativa, ou seja, quando se produz algo que antes não existia. Torna-se, portanto, indispensável que se fuja dos modelos meramente informativos de leitura e análise, pois eles não operam uma real transformação nos modos de pensar nem ampliam a capacidade de abstração e reflexão (Ipiranga, 2019, p. 110-111).

Essa citação faz necessário que sejam colocados em perspectiva concepções de letramento cabíveis ao âmbito da literatura desde os PCN (Brasil, 2000, p. 15), que dispunham acerca do leitor competente, a saber, aquele que, “[...] por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”; de igual modo, a já mencionada BNCC (Brasil, 2017, p. 18), elenca, entre suas prioridades, que os aprendizes possam “utilizar (múltiplos) conhecimentos para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.

Posto isto, é ponto pacífico que a concepção crítica dos letramentos visa a uma devolutiva por parte dos alunos, que, longe de serem meros espectadores, configurar-se-ão, sobretudo, como protagonistas no mundo. Sob essa égide, os autores deste estudo concebem a convergência entre literatura e ciências com vistas à promoção da ACT uma resposta à pergunta que ecoa, como visto, pelo menos desde a aurora do presente século, constituindo uma negativa veemente, no âmbito da disciplina primeira, ao mero uso de determinadas estruturas ou do conhecimento de certos textos; forte apoio, no tocante à segunda, aos mecanismos de apreensão da realidade de maneira ativa e reflexiva, concorrendo para que se empreenda “reflexão sobre as implicações de cunho ético,

político e ideológico” (Tagata, 2011, p. 82), postulando que “determinada perspectiva ou ponto de vista diante da realidade dos ‘fatos’ nunca (são) objetivos ou neutros” (*ibid.*).

Por fim, é desnecessário repetir que tais pressupostos apoiam que a literatura, entre inúmeras outras funções, pode ser tida como aquela que trará desmedidas contribuições para a promoção da ACT, seara em que múltiplas são as concepções a jogar luz sobre a aproximação entre ela e as ciências.

3 Alfabetização científica e tecnológica (ACT)

Antes que se discorra sobre a ACT, é necessário recordar as asserções de Pacey (1990), para quem o contexto hodierno é pródigo em considerar que ciência e tecnologia estão intrinsecamente ligadas ao progresso e à resolução de problemas, dando supostos ares de remissão e imparcialidade aos especialistas dessas áreas. Desse modo, o especialista é tido como quem deve conduzir os rumos do progresso, em cenário a pretensamente extinguir quaisquer contradições e ambiguidades.

A resistência a essa espécie de isenção e conseqüente aceitação, diretamente advindas da forma de pensar acima descrita, constitui um dos pilares da ACT, cujas ações se dão em prol da democratização do debate científico — este, se não inexistente, é no mínimo significativamente esvaziado no âmbito retratado, uma vez que a participação pública nas escolhas dos enfrentamentos possíveis a uma determinada situação introduziria, segundo a visão reinante, a incerteza.

Tal paradigma acarreta desdobramentos temerários. Auler e Delizoicov (2001, p. 125) ilustram que “em geral, as pessoas remetem os problemas enfrentados pela sociedade como, por exemplo, poluição, para o campo técnico, pensando que a extraordinária capacidade da tecnologia moderna conduzirá a uma ‘solução apropriada’”. Os autores argumentam que a mera expectativa pela atuação da tecnologia não passa, em verdade, de entendimento infundado e ingênuo, ignorando que “[...] esses problemas têm um componente social” (*ibid.*) e que as grandes mazelas humanas, ambientais, sociais e econômicas de muitos países, dentre os quais o Brasil:

Obedecem a uma série de fatores (econômicos, históricos, culturais, políticos, entre outros), internos ao país e externos em suas relações com o resto do mundo [...] em nenhum caso, esta situação será eliminada ou atenuada exclusivamente através da inovação tecnológica (Auler; Delizoicov, 2001, p. 126).

Em consonância com o exposto e com o ímpeto por definitivas mudanças nesse cenário, a ACT funda-se no princípio de que as devolutivas dos alunos devem ser estimuladas, valorizadas, discutidas, e, por fim, postas em prática — afinal, provêm de sujeitos que devem passar longe de ser meros espectadores, mas atores do mundo e protagonistas de transformações profundas —,

arrolando a si o fomento de ações de ensino que favoreçam a apreensão da realidade de maneira ativa e reflexiva, tendo por prerrogativa a inserção das gerações de alunos nos debates científicos e tecnológicos; por conseguinte, ela age em prol de justiça social, igualdade nas relações, horizontalidade da divulgação e capacitação nas questões concernentes à CTS:

Assim como se exige que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo — e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. [...] Há nessa dimensão a busca de se investigar um ensino mais impregnado com posturas mais holísticas — isto é, com um ensino de ciências que contemple aspectos históricos, dimensões ambientais, posturas éticas e políticas, mergulhadas na procura de saberes populares e nas dimensões das etnociências (Chassot, 2003, p. 96-97).

Em vista de tudo isso e em se pensando nas contribuições da aproximação de literatura e ciências para a ACT, em primeiro lugar e de modo mais abrangente, deve-se recorrer às imensuráveis contribuições de Freire (1996), cuja proposição do que chamou “educação dialógica” atesta leitura atemporal e imperativa do papel transformador a ser desempenhado pelas ações educativas, empreendendo a escrita ou reescrita dos caracteres do mundo a partir das práticas que despontam das salas de aula e propondo a formação de cidadãos críticos e interventores/autores de sua própria realidade:

Um dos saberes primeiros [...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos,

constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 76).

Adiante, privilegiando abordagem mais específica, trazem-se a lume as assertivas de Mortimer (2000), preocupado com o abismo existente entre o senso comum e o conhecimento, considerando a forma como este é compreendido e ministrado em ambiente escolar. Evidenciando, nesse âmbito, as ciências, o pensador chama a atenção para o espaço ocupado pelas dúvidas e pelas implicações sociais advindas do desenvolvimento científico, impactos não mensuráveis pelo rigor dos métodos a caracterizar o arrazoar e o ensino no domínio em questão. Mostrando ser imperativa a aproximação entre os universos opostos, em que a imaginação ou é demasiadamente bem vinda (literatura), ou talhada (ciências), sua obra constitui apoio para o que aqui se defende, a saber, que aulas de literatura, a partir da TD, podem aproximar-se das ciências e contribuir imensamente para a ACT:

A ciência pode ser vista [...] como um aperfeiçoamento do senso comum que admite a construção de teorias contraintuitivas. À medida que essas contraintuições são aceitas pela comunidade científica como verdades, elas tendem a se incorporar à cultura, primeiro a científica e depois a mais geral, tendendo a perder, paulatinamente, seu caráter contraintuitivo. Mas é possível perceber esse caráter sempre que um processo de construção de conhecimento é suscitado. Esses aspectos contraintuitivos seriam as marcas de ruptura, de descontinuidade entre senso comum e ciência [...], e sua superação em sala de aula não pode ser descrita, simplesmente, por um processo de equilíbrio entre sujeito-objeto, mas exige a intervenção de instrumentos culturais (Mortimer, 2000, p. 351).

Com efeito, a literatura está arrolada entre tais instrumentos culturais; sua utilização, portanto, em abordagem dialógica com o ensino de ciências, na busca por discussão e reflexão, vai ao encontro de pensadores como Neves (2002), para quem a ciência é tida como extremamente atrelada a uma visão de mundo com características próprias de um determinado momento da história da humanidade. No entendimento desse autor, a escola, em processo análogo ao que se expressou acerca do conhecimento científico, encontra-se também atrelada ao uso de mecanismos que excluem os indivíduos da construção e ampliação do saber: sendo a edificação da ciência uma atividade humana com desafios de natureza prática e intelectual, o caminho mais apropriado para as escolas seria tornar a ciência mais democrática, e isso é algo que só pode ser alcançado se essas instituições abandonarem definitivamente a visão ingênua da ciência e abrirem a discussão para o caráter epistemológico do conhecimento, compreensão, questionamento e, sobretudo, não aceitando paradigmas científicos como imutáveis (Kuhn, 1978). Em suma, se as escolas forem, com efeito, promotoras de ACT.

A ocorrência desta, nas palavras de Chassot (2003), dá-se a partir do momento em que as reflexões acerca do conhecimento científico e de implicações se deem com a firmeza de que “[...] a responsabilidade maior ao ensinar ciências é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos” (p. 63). Tal pressuposto, além de refirmar o potencial da conexão entre ciências e literatura, aponta para os “instrumentos culturais” sobre os quais fala Mortimer (2000, p. 351) e se faz presente na pavimentação para o caminho traçado em direção à TD.

Com relação a esta, apresentam-se as palavras de Brante (1993 *apud* Bricker; Bell, 2008), ao indicar que estabelecer fatos acerca do mundo natural constitui um dos objetivos centrais da atividade científica. Nesse sentido, as realizações que se empreendem no espaço escolar são fundamentais, dado que nele podem-se fomentar ambientes dialógicos, proporcionando espaço de interação com e entre os alunos, levando em conta a complexidade do conhecimento e permitindo o questionamento, caracterizando aulas como momentos de busca de verdades. Assim, por mais complexas que sejam a construção do conhecimento científico e o estabelecimento de relações críticas desses saberes com a realidade imediata, obras literárias configuram-se como instrumentos eficazes na promoção da criticidade, dando meios e voz aos alunos na construção de suas percepções de contextos diversos de seu entorno e contemporaneidade, a exemplo do subjetivo, social, político, moral, ético, entre outros (*ibid.*).

Ladrière (2002) é outro pesquisador a manifestar inquietação com os limites do que denomina “racionalidade teórica” e com a ampliação de suas fronteiras, forjada pela “razoabilidade”: enquanto a primeira, não raramente, caracteriza a ciência, a segunda se coloca como contrapartida para levar em conta as possibilidades de ação e vinculá-las à prática, sendo muito mais palpável e capaz de se aproximar da racionalidade. Segundo o autor, os esforços para a compreensão precisam, essencialmente, superar a barreira entre organização e julgamento, ou seja, a altíssima capacidade de criação humana — a racionalidade e seus construtos — não encontra ou atua em um domínio independente de atribuição esmagadora de valores que assumimos — a razoabilidade e a sua experiência.

Diante disso, é imprescindível que as discussões realizadas constituam um convite à razoabilidade, que, por definição, deve nortear o que ocorre no ambiente de sala de aula, onde a articulação entre o racional e o razoável deve ocorrer, incluindo aspectos lúdicos, criativos e afetivos. Para Ladrière (2002), o conhecimento se distingue por interconexões, complementaridades e religações; assim, ao articular o racional e o razoável, os professores podem criar possibilidades para o estabelecimento de novas propostas de mediação do conhecimento em sala de aula, fomentando o diálogo entre o ensino e os elementos constituintes da esfera da razoabilidade, que se traduzem, mais uma vez, conforme apontado por Mortimer (2000, p. 351) em “instrumentos culturais”.

4 Transposição didática (TD) e perspectiva CTS

Canções, filmes, séries, outras peças de arte e mídia e, logicamente, literatura, inscrevem-se como postulantes à mediação proposta por Ladrière (2002). E o seu agir interventor é o que se consegue com a TD — artífice, após cuidadosa seleção de determinado conteúdo em contexto mais amplo, da passagem deste para o âmbito das disciplinas escolares e, por conseguinte, de sua transformação em saber a ser ensinado (Chevallard, 1991). É indiscutível que cabe à escola o trânsito por muitos saberes necessários; igualmente incontestável, contudo, é o fato de que tais saberes são transcritos por cientistas em linguagem a eles cara e típica de sua esfera de atuação — o “cientificismo” (Chassot, 2003, p. 69) –, o que demanda o empreendimento de ações adaptativas que pavimentem a ponte entre tais conhecimentos (saber sábio), tratem-nos como informações pertinentes à formação (saber a ensinar), e transformem-nos em conteúdo escolar (saber ensinado) (Miquelin; Vargas, 2016). Eis a esfera de abrangência da TD, a saber, reformulação e recontextualização daquilo que até então pertencia ao domínio dos sábios, de forma que chegue aos aprendizes como algo próximo de suas realidades e que possa assumir, com efeito, papel de leitura e intervenção na realidade, figurando não como dogma, mas como recurso para a solução de problemas reais.

Em suma, é possível e coerente dizer que as diferentes esferas do saber sábio e do saber a ensinar, deflagradoras da concepção da TD, favorecem a arte, e, logo, a literatura, como uma espécie de terceiro domínio, âmbito no qual se condensam e conectam universos distintos e, muitas vezes, distantes. Com a arte, em suas diversas expressões, é possível preencher a lacuna entre o senso comum e o conhecimento — considerando a forma como este é entendido e abordado em sala de aula —, visto que muitas dúvidas não podem ser amenizadas ou sanadas pelo rigor de determinados métodos, devendo ser aproximadas da realidade dos alunos para que se encontrem soluções. Desse modo, tal perspectiva aponta para o que dispõe Mortimer (2000): a aproximação de universos opostos, nos quais a imaginação ou é muito bem-vinda (arte), ou talhada (ciências), é extremamente válida, uma vez que tem o potencial de alicerçar a TD dos temas pertencentes ao segundo universo através de imagens, panoramas e desdobramentos do primeiro; além disso, constitui, indubitavelmente, vereda para o que dispõe Freire (1996), a saber, que o estudo deve não só levar à compreensão do mundo, mas principalmente à firmeza de que ele demanda nossa ação interventora e transformadora.

Adiante, Chassot (2003) dispõe que a compreensão que cada um tem do mundo natural assume contornos novos e muito mais precisos quando relacionada com o que as construções humanas delinearam, tanto no âmbito físico quanto nas relações interpessoais e sua organização. Daí, vem a lume a perspectiva CTS, erigida de modo a permitir ao estudante “[...] que reflita sobre o meio em que está inserido e que comece a pensar, e a compreender a relação entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, possibilitando questionamentos e inferências de julgamentos baseados em argumentos sólidos sobre situações rotineiras” (Antiszko, 2016, p. 10). O enfoque CTS é responsável, primeiramente, por refutar o epíteto de “benfeitoras à sociedade” (Candéo, 2014, p.

14) com que frequentemente se designam ciência e tecnologia; adiante, pela proposição de nova estruturação de conteúdos e procedimentos de ensino, de modo a privilegiar a inclusão de questões tecnológicas e sociais, ultrapassando as barreiras dos meros conhecimentos científicos e agindo na promoção de “aprendizagem ampla de conceitos científicos aliada à construção de uma postura cidadã” (Antiszko, 2016, p. 11); por fim, por trilhar a passos largos as sendas do entendimento de Chassot (2003), para quem “[...] deve-se abstrair das incertezas a marca da pós-modernidade [...]. Antigamente, a ciência falava de leis eternas; hoje [...] nos propõe sempre novos desafios que precisam ser investigados. Este é o universo das probabilidades, não da certeza” (p. 98).

Dessa forma, a perspectiva CTS pode ser vista, acima de tudo, como uma abordagem integrativa, preocupada não apenas com a postura em relação aos fatos, mas principalmente com a mediação do conhecimento, a ocorrer com vistas à formação de cidadãos com saber e domínio mais amplo da ciência e capazes de ver suas implicações e aplicabilidade em problemas do mundo real, ou seja, indo além das esferas teórica e acadêmica. Para Hodson (2003), a leitura e o debate em CTS podem gerar polêmica, cabendo ao professor mediar aspectos que permitam aos alunos saber examinar e avaliar diferentes pontos de vista, reconhecer contradições e inadequações, argumentar cientificamente, ser ético e pensar ativamente para desenvolver ações com sabedoria e justiça. Tal percepção é também a de Zeidler *et al.* (2005), defendendo que os alunos desenvolvam sua capacidade de pensamento crítico e o reconhecimento de como a ciência é feita e está presente em suas relações cotidianas, entre outros aspectos.

Em vista disso, propor a aproximação entre literatura e ciências, considerando o enfoque CTS, é agir no sentido da desfragmentação de saberes, agora postos em perspectiva e concorrendo para que o entendimento de si e do mundo (ensino de literatura), bem como o arrazoar acerca do impacto de ciência e tecnologia para a vida em sociedade (CTS) e a promoção de ensino pautado pelos traços distintivos das respectivas salas de aula (TD), atestem que “a leitura da palavra não seja apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Isto tudo posto, à análise CTS dos temas identificados e que se pretendem investigar — desdobrando-se sobre a natureza da ciência (busca de conhecimentos dentro de uma perspectiva social); natureza da tecnologia (uso do conhecimento científico e de outros conhecimentos para resolver problemas práticos); natureza da sociedade (instituição humana na qual ocorrem mudanças científicas e tecnológicas); efeito da ciência sobre a tecnologia (a produção de novos conhecimentos estimula mudanças tecnológicas); efeito da tecnologia sobre a sociedade (a tecnologia disponível a um grupo humano influencia grandemente o estilo de vida de tal grupo); efeito da sociedade sobre a ciência (por meio de investimentos e outras pressões, a sociedade influencia nos rumos da pesquisa científica); efeito da ciência sobre a sociedade (o desenvolvimento de teorias científicas pode influenciar a maneira como as pessoas pensam sobre si próprias e sobre problemas e soluções); efeito da sociedade sobre a tecnologia (pressões públicas e privadas podem influenciar a

direção em que os problemas são resolvidos, promovendo, conseqüentemente, mudanças tecnológicas) e efeito da tecnologia sobre a ciência (a disponibilidade dos recursos tecnológicos limitará ou ampliará os progressos científicos) (McKavanagh; Maher, 1982 *apud* Santos; Schletzer, 2003) —, tem-se que, com efeito, as disciplinas de literatura e ciência, aproximadas, concorrem para a efetiva ocorrência da ACT.

5 Considerações finais

Esta pesquisa enfatizou que a literatura, não por ser tida como meio ou ferramenta para o ensino de tópicos ou especificidades de outras disciplinas, mas como detentora dos exemplares dos quais emergem sentidos a proporcionar compreensão global e aprofundada de tantos aspectos, pode ser aproximada com as ciências, promovendo discussões e reflexões de grande potencial para favorecer a ocorrência da ACT.

Trazendo ao primeiro plano a TD de temas caros ao universo científico e tecnológico por meio de análise à luz da perspectiva CTS, todos os termos de importância circunscritos ao trabalho foram apresentados por meio de vasto referencial teórico, permitindo que os autores chegassem à conclusão de que sua visão e intento são não só viáveis, mas, principalmente, de grande valia para a formação de alunos críticos que, acima de tudo, devem se postar como sujeitos a atuar no mundo, e, logo, protagonistas das profundas transformações que este requer.

Espera-se que este trabalho possa trazer contribuições ao ensino e à pesquisa, por suas realizações e também pelas eventuais lacunas que tenha deixado, propiciando que sua temática seja objeto de estudo de outros pesquisadores.

Referências

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 122-134. Jul-dez/2001.

BARROS, M. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENITES, F. B. A. M. *Aulas de Literatura e Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade – perspectiva diferenciada a partir de transposição didática e abordagem CTS: desenvolvimento e utilização de aplicativo para telefones celulares*. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.

BRICKER, L. A; BELL, P. Conceptualizations of argumentation from science studies and the learning sciences and their implications for the practices of science education. *Science Education*, n. 92, v.3, p. 473-498. <https://doi.org/10.1002/sce.20278>

CANDÉO, M. *Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) por meio do Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) a partir de Filmes de Cinema*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809. Set/1972.

CHASSOT, Á. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, Rio de Janeiro, Jan-Abr/2003.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Grenoble, 1991.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HODSON, D. *Teaching and Learning Science: towards a Personalized Approach*. Buckingham: Open University Press, 2003.

IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras*, v. 1 n. 38, p. 106-114. Jan-jun/2019.

JOUBE, V. *Por que Estudar Literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LADRIÈRE, J. O racional e o razoável. In: MORIN, E (org.). *A religação dos saberes: o desafio do séc. XXI*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LLOSA, M. V. Em defesa do Romance. In: *Revista Piauí*, n. 37, p. 64-69. Out. 2010. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MIQUELIN, A. F., VARGAS, A. L. Relações CTS e a arte: o caso de 3 telas de Joseph Wright. In: *ESOCITE 2016: XI Jornadas Latino-Americanas de Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia*, 2016, Curitiba. *ESOCITE 2016: XI Jornadas Latino-Americanas de Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia*, 2016. v. 1. p. 1-11. Disponível em <[http://www.esocite2016.esocite.net/resources/anais/6/1471466068_ARQUIVO_ArtigoEsocite\(Aw dry\).pdf](http://www.esocite2016.esocite.net/resources/anais/6/1471466068_ARQUIVO_ArtigoEsocite(Aw dry).pdf)>. Acesso em 11 jun. 2021.

MORTIMER, E. F. *Linguagem e Formação de Conceitos no Ensino de Ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NEVES, M. C. D. *Lições da escuridão ou Revisitando velhos fantasmas do fazer e do ensinar ciência*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

PACEY, A. *The culture of technology*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

PIRES, M.F.C. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. *Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas?* UNESP. São Paulo, 1996.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. A Formação do Cidadão e o Ensino de CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade. In: *Educação em Química: Compromisso com a Cidadania*. 3 ed., cap. 3, p.57-90. Ijuí: Unijuí, 2003.

TAGATA, W. M. Experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento críticos. *Revista X*, v. 1, p. 79-91, 2011.

ZEIDLER, D. L; SADLER, T. D; SIMMONS, M. L; HOWES, E. V. Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, v. 89, n. 3, p. 357-377. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs42330-020-00114-6>. 2005. Acesso: 23 Mar. 2022.

Ensino de língua inglesa na educação básica pública: análise de documentos oficiais

MILENA MAGRI RODRIGUES¹
RAFAELA DE CÁSSIA PICHININI²
JOSIMAYRE NOVELLI (ORIENTADORA)³
Universidade Estadual de Maringá

I Introdução

Esta pesquisa se propõe a descrever e analisar comparativamente o *status*, o papel e a concepção de língua no ensino de língua inglesa (LI) na educação básica pública, além de examinar as perspectivas teórico-metodológicas nas habilidades linguístico-comunicativas, conforme estabelecidas em três documentos oficiais brasileiros: as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. O objetivo é conhecer, analisar, avaliar e comparar os métodos de ensino apresentados nesses documentos, traçando um paralelo entre eles quanto ao *status* e papel da LI na educação básica pública, bem como sua concepção de língua e a perspectiva teórico-metodológica adotada. A pesquisa visa a tornar público o entendimento dos aspectos de aprendizagem abordados em cada documento, contribuindo para uma compreensão mais profunda do papel da LI no ensino da educação básica pública brasileira e das diferentes abordagens de aprendizagem propostas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998 pelo Governo Federal, servem como um guia para a construção das matrizes curriculares dos professores, definindo princípios, metodologias e materiais pedagógicos para o ensino, incluindo o ensino de língua estrangeira (LE). O documento enfatiza o papel transformador do ensino de LE, destacando a importância de não apenas consumir cultura, mas também criar e transformar conhecimento. Além disso, reconhece a LI não apenas como uma ferramenta econômica, mas também como um meio de promover contradiscursos em relação a desigualdades sociais e culturais. Os PCN ressaltam que o ensino de LE deve ser integrado ao cotidiano dos alunos, enfatizando sua importância para o crescimento pessoal, a compreensão de valores culturais e seu potencial para facilitar o acesso igualitário ao conhecimento acadêmico e ao mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do estado do Paraná, de 2008, são um conjunto de normas orientadoras que visam problematizar o ensino, especialmente no que diz respeito à língua estrangeira (LE), junto aos professores da Rede Pública do Estado do Paraná. Estas

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Letras. *E-mail:* milenamagrirodrigues@gmail.com.

² Aluna do Curso de Licenciatura em Letras. *E-mail:* rafaelpichinini00@gmail.com.

³ Professora orientadora. *E-mail:* jncoradim@uem.br.

diretrizes oferecem definições sobre bases, princípios e metodologias para a educação básica pública brasileira, orientando aspectos como avaliações pedagógicas, organização e métodos de ensino, adaptando-se às necessidades do público regional e a outros fatores locais. O documento destaca a importância de utilizar a LE de forma significativa e relevante, indo além da prática descontextualizada de formas linguísticas. Em relação ao ensino de LI, enfatiza o desenvolvimento das habilidades comunicativas e a necessidade de atender às demandas contemporâneas da sociedade em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. É ressaltado que a escola pública deve se diferenciar das escolas de idiomas, proporcionando uma visão mais ampla do inglês, que vai além de fins avaliativos, como vestibulares, e explora suas potencialidades para ampliar as percepções de mundo, sociedade, política e questões culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua segunda versão de 2017, é um documento que visa orientar e padronizar os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas do Brasil, abrangendo todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. No ensino de língua estrangeira (LE), a BNCC destaca a importância de compreender e incorporar as linguagens e suas formas de funcionamento para promover uma comunicação mais democrática e consciente na era digital. Quanto ao ensino da LI, o documento enfatiza que aprender uma LE abre novas possibilidades de engajamento em um mundo globalizado e plural, facilitando a participação em diversos contextos sociais, culturais, acadêmicos e científicos. Dessa forma, a BNCC busca ampliar os horizontes de comunicação, intercâmbio cultural e participação social dos alunos, promovendo o acesso e a construção de conhecimentos em um contexto cada vez mais interconectado.

Em síntese, os documentos citados apresentam reflexões, conceitos, metodologias e a importância do ensino de língua estrangeira (LE) no contexto acadêmico, pessoal e profissional. O objetivo primordial é discutir essas abordagens de ensino, analisá-las e compará-las, visando compreender em que medida esses documentos prescritivos e ideológicos se alinham ou se diferenciam em seus propósitos. A leitura desses materiais pode enriquecer nosso entendimento e proporcionar novas perspectivas sobre o ensino de LE, além de contribuir para uma melhor compreensão da visão educacional na educação básica e pública brasileira, o que é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico.

2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativista, se configura uma pesquisa documental, a qual se realizou por meio da leitura e análise de documentos oficiais propostos para o ensino de uma LE, especificamente a LI, no contexto da educação básica pública brasileira [Diretrizes Curriculares Nacionais – DCE (Paraná, 2008); Parâmetros curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998); Base Nacional comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017)]. A análise se configurou por meio

de descrição, comparação e avaliação crítica das propostas teórico-metodológicas de ensino de uma LE, no que tange a esses documentos.

3 Resultados

Os documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de 2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, desempenham um papel crucial na definição dos rumos da prática pedagógica em todo o país.

Os PCN, elaborados pelo Governo Federal, delineiam princípios, metodologias e materiais pedagógicos para o ensino de língua estrangeira (LE), enfatizando a importância de utilizar as línguas estrangeiras como ferramentas ativas de criação de conhecimento. Além disso, destacam a necessidade de incorporar o ensino de LE no cotidiano dos alunos, reconhecendo sua relevância para o crescimento pessoal, os valores culturais e o acesso igualitário no ambiente acadêmico e profissional. O documento também destaca a importância das novas tecnologias no ensino de habilidades linguísticas, como as habilidades orais, facilitando aspectos cognitivos, sociais e de processamento da informação, fundamentais para o desenvolvimento da compreensão escrita e oral. Assim, os PCN delineiam uma abordagem que busca não apenas transmitir conhecimento linguístico, mas também desenvolver habilidades comunicativas essenciais para uma participação ativa e crítica na sociedade contemporânea. Segundo os PCN, a compreensão envolve fatores ligados ao processamento das informações, que são ligados às funções como a compreensão de letras e sons, morfologia e sintaxe; também a aspectos cognitivos, que é a construção de significado feita a partir da relação leitor/ouvinte, além da base em seu conhecimento de mundo; e por fim, os fatores sociais que são ligados à história e cultura do aluno. Ademais, partindo do pressuposto que os alunos já praticam essas formas de compreensão na língua materna, a abordagem das habilidades pode ser mais variada. A partir disso, os PCN defendem que as habilidades de escrita, leitura e oral devem ser contempladas no ensino das LE.

A abordagem do ensino de língua estrangeira (LE) tem sido tema de discussão, especialmente no contexto brasileiro, onde historicamente houveram casos de professores de inglês nas escolas públicas sem domínio do idioma, gerando uma percepção negativa entre os alunos. No entanto, atualmente, observa-se uma mudança nesse cenário, com o surgimento de professores mais qualificados e o desenvolvimento de novas metodologias. Essa evolução abre espaço para a adoção de abordagens alinhadas com os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE). A visão contemporânea do ensino de LE visa ir além do tradicional foco na gramática, priorizando o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como pronúncia, vocabulário e conhecimento de mundo. Nesse contexto, Paiva (2009) argumenta a favor da exploração de diversas habilidades linguísticas, destacando a importância de ensinar a língua em

sua complexidade comunicativa, de modo que faça sentido para o aprendiz, em vez de se limitar a estruturas gramaticais isoladas.

Essa abordagem é respaldada pelos PCN, que preconizam o ensino da compreensão escrita e leitura de forma a estimular o aluno a compreender, levantar hipóteses e conectar informações para construir significados, em todas as etapas do processo de leitura pois, ao fim de um trabalho contemplando a habilidade de leitura (não necessariamente sozinha), o aluno perceberá que, além de ter trabalhado um certo tema (que pode ser relacionado à cultura de países falantes da LE estudada), ele adquiriu novo vocabulário, conhecimento morfológico e lexical, dentro de outras áreas que podem ser trabalhadas. Já na habilidade de produção escrita, por exemplo, o aluno deve ter em mente que nesse processo ele precisa deixar explícito quem escreve o texto, seu público-alvo e a finalidade. Nas habilidade orais, o documento ressalta que, além do que foi trabalhado na habilidade de leitura, a oralidade proporciona uma “preocupação” do aluno com a organização linguística e que, por ser um processo interacional, desperta uma certa expectativa nos ouvintes e preocupação nos falantes em que sejam compreendidos. Essa habilidade possibilita que o ouvinte esclareça suas dificuldades ao interlocutor e que alguns erros possam ser corrigidos instantaneamente. É por esse caminho que podemos ampliar os horizontes dos alunos quanto a qualquer LE. No que diz respeito ao uso de tecnologias, o documento informa que, por mais que nos dias de hoje tenhamos acesso, não são todas as escolas do Brasil que possuem esse meio, mas mesmo com essa dificuldade podemos trabalhar a LI de diversas formas por meio de dinâmicas e atividades interativas, de forma que seja nítido para aluno como a língua o pode levar à imersão em uma diferente cultura.

Para as escolas que possuem os meios para acesso à tecnologia, o leque de opções se abre e nos mostra novos vários jeitos de fazer um ensino dinâmico e fora do foco somente em leitura e gramática. Ao usarmos a tecnologia como instrumento de ensino, mostraremos ao aluno que ele pode também aprende sozinho, em casa. É o que diz Paiva (2009) sobre o professor ter o poder de despertar no aluno o interesse em estender o uso da língua para fora da sala de aula:

O aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos, e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros. Mas isso, raramente, acontece na escola (Paiva, 2009, p. 31).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Paraná, publicadas em 2008, são um documento que estabelece as diretrizes obrigatórias, procedimentos e métodos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), considerando o perfil dos alunos, a região e a sociedade em que estão inseridos, bem como os parâmetros nacionais para o ensino dessa língua.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa (LI), as DCE destacam a importância das habilidades comunicativas e a necessidade de atender às demandas da sociedade contemporânea em relação à língua. O documento enfatiza que a escola deve ir além do ensino de inglês para, por exemplo, viagens ou ser aprovado em exames avaliativos, mostrando aos alunos como a LI pode ampliar suas percepções de mundo, sociedade, política e cultura. As DCE evidenciam uma mudança de paradigma em relação ao *status* da LE, que anteriormente era vista como uma atividade complementar sem relevância na formação dos alunos. Atualmente, reconhece-se a importância fundamental da LE como disciplina para a formação cidadã dos sujeitos. O documento destaca que o ensino de uma LE não se resume a aprender uma língua, mas sim a desenvolver percepções de mundo e formas de atribuir significados, formar subjetividades e reconhecer o uso da língua em diferentes contextos comunicativos:

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões da nova ordem global, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade. Busca-se, também, superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica (Paraná, 2008, p. 55).

As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a diferença entre o ensino de língua estrangeira (LE) em escolas públicas e em escolas de idiomas, ressaltando que este último tem foco na proficiência linguística para situações específicas, como viagens, ao passo que a abordagem da escola pública busca promover o uso da língua em contextos significativos e relevantes, evitando práticas descontextualizadas. Além disso, enfatiza a importância de conceber a língua como discurso, permitindo que o aluno se perceba como parte da sociedade e participe ativamente da compreensão da realidade. O documento ressalta que o ensino de LE pode proporcionar uma consciência sobre o potencial desse conhecimento na interação humana, visando formar alunos críticos e transformadores. Para isso, são estabelecidos objetivos para o ensino da LE, incluindo o uso da língua em situações de comunicação, o estímulo à participação coletiva, a compreensão da construção social e histórica dos significados, o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, entre outros.

A proposta de ensino preconizada pelas DCE envolve o uso de textos não apenas para extrair significados, mas para comunicar-se com eles e atribuir-lhes sentidos, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Isso implica em analisar e criticar as atitudes, valores e crenças subjacentes aos textos escritos, visuais, orais e hipertextuais, buscando desafiar e questionar as estruturas sociais dominantes. O texto, entendido

como uma unidade de sentido, pode ser verbal ou não-verbal. Nessa definição, podem ser considerados textos uma figura, um gesto, um slogan, etc. Esse material pode ser usado no ensino da LE para que os alunos aprendam a ter consciência de que há várias formas de produção e de circulação de textos em nossa e em outras culturas, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades. Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a ênfase do ensino recai sobre a necessidade dos sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de se comunicar de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, levando em conta a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isso, no documento, significa “participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos” (Paraná, 2008, p. 58).

No documento é ainda ressaltado que o trabalho com a LE fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. Tendo em vista que o texto e leitura são dois elementos indissociáveis, e que um não se realiza sem o outro, é importante definir o que se entende por esses dois termos. É proposto no documento que nas aulas de LE o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem abandoná-la de fato (Paraná, 2008, p. 58).

Sobre o processo de leitura, o documento aponta que é um processo de atribuição de sentidos que estabelece diferentes relações entre o sujeito e o texto de acordo com as concepções que se têm de ambos e o trabalho proposto nele está ancorado na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se efetiva no confronto de perspectivas e na (re)construção de atitudes diante do mundo. Segundo o documento, a abordagem da leitura crítica extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis. As Diretrizes buscam, então, “superar uma visão tradicional de leitura condicionada à extração de informações para que, dessa forma, ao ensinar e aprender uma língua estrangeira, alunos e professores percebam ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua materna” (Paraná, 2008, p. 59). Em suma, as Diretrizes propõem o uso do livro didático como suporte de ensino, porém como não esgota todas as necessidades nem abrange todos os conteúdos de LE, recomenda que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola como dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, Internet, TV multimídia etc.

Com relação à Base Nacional Curricular Comum, é um documento de caráter normativo, ela define o conjunto tanto orgânico quanto progressivo de aprendizagens imprescindíveis que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica. Sobre o ensino fundamental

(anos iniciais), o documento aponta que é necessário trazer para a aprendizagem experiências vividas na educação infantil, que tem como objetivo prever tanto a progressiva sistematização quanto o desenvolvimento pelos alunos de novas formas de se relacionar com o mundo, levantando novas chances de ler e formular hipóteses, testá-las, questioná-las e elaborar conclusões, pois esse processo é muito importante para uma atitude ativa na construção de conhecimentos do aluno.

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o documento aponta que o foco de ensino deve ser a alfabetização do aluno de modo que proporcione a ele uma aproximação de escrita alfabética que contribui no envolvimento dele em práticas diversificadas de letramento. A progressão do aluno nessa etapa do ensino ocorre pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto os interesses e expectativas quanto o que ainda o aluno precisa aprender (Brasil, 2017, p. 55).

Após esse processo, ainda no ensino fundamental (anos finais), os alunos estão em fase de encarar novos desafios de maior complexidade e por isso se faz necessário retomar o aprendizado que os mesmos tiveram nos anos iniciais para que tenha um aprofundamento e ampliação do repertório de conhecimento do aluno. O documento aponta que também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo condições e ferramentas para ter acesso e também interação crítica com diversas outras fontes de conhecimento e de informações.

Ainda nessa fase dos anos finais do ensino fundamental é importante ressaltar que o aluno está passando por uma transição entre a infância e a adolescência, onde ele acaba tendo mais acesso a cultura digital, que deve ser usada no ensino juntamente com a compreensão imprescindível das escolas para que elas compreendam e incorporem mais as novas linguagens e seus funcionamentos, mostrando outros meios de comunicação e aproveite isso para desvendar essas outras possibilidades com o uso da cultura digital, que prendem mais a atenção do aluno e que desperta mais a necessidade de adquirir conhecimento. Ao aproveitar esse potencial de comunicação da cultura digital, a escola pode trabalhar com novos modos de promover a aprendizagem e aproximar ainda mais a interação entre aluno e professor (Brasil, 2017, p. 57).

Além disso, o documento ressalta que é de suma importância que, além do uso da cultura digital, a escola deve estabelecer diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola, o não uso desse diálogo pode dificultar a convivência cotidiana e a aprendizagem resultando no desinteresse do aluno em aprender, à alienação, agressividade e fracasso escolar. O ensino da língua inglesa é crucial para proporcionar aos alunos novas formas de participação no mundo social,

ampliar horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, e abrir novos recursos de acesso e participação social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca duas implicações importantes para o ensino da língua inglesa. Primeiramente, ressalta a necessidade de rever as relações entre língua, território e cultura, reconhecendo que os falantes de inglês estão presentes em todo o mundo, o que exige uma visão mais ampla da língua como língua franca internacional. Isso promove uma educação linguística voltada para a interculturalidade e o reconhecimento das diferenças culturais.

A segunda implicação fala sobre a aplicação da visão de letramento fornecida pelas práticas sociais do mundo digital, no qual a LI potencializa as possibilidades de participação e de circulação. Essas práticas, segundo o documento, criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Sobre os eixos que o documento aponta como necessários para o ensino da LI temos o eixo da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural. No eixo da oralidade, onde envolve a compreensão e produção oral, promovem situações de aprendizagem tanto de elementos constitutivos da fala, quanto compreensão e negociação. Esse eixo, segundo a BNCC, também implica o desenvolvimento de várias atitudes e comportamentos, como arriscar a compreender, falar e escutar o outro, entender e acolher outras perspectivas, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança. Para isso o documento aponta o uso de recursos midiáticos verbo-visuais, entre eles cinema, internet, televisão, etc. O aluno assim terá acesso a uma interação discursiva dentro da sala de aula e vai poder refletir sobre os usos da LI, não como uma língua propriamente “pura”, mas sim de uma língua “em uso” e “para o uso” (Brasil, 2017, p. 200).

Segundo o documento, “o eixo de leitura foca as práticas de linguagem especialmente no foco da construção de significados, tendo como base a compreensão da natureza histórica e cultural dos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade” (Brasil, 2017, p. 201). Essas práticas na língua inglesa desenvolvem estratégias de reconhecimento textual e investigação por onde os contextos de produção agregam sentidos. De acordo com o documento, as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura devem ser vistas como potencializadoras dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo.

No eixo da escrita, a Base Nacional Curricular Comum aponta que, por um lado “o ato de escrever tem uma natureza processual e colaborativa, que envolve movimentos tanto coletivos quanto individuais de planejamento, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de suporte que permitirá circulação social e seus leitores e também que, o ato de escrever é concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos

alunos agir com protagonismo” (Brasil, 2017, p. 201). Trata-se então de uma escrita autoral que se inicia com textos mais curtos onde os alunos encontrarão situações que os levarão a uma escrita mais autêntica, autônoma e criativa. Sobre o eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, o documento aponta que “engloba práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua de modo contextualizado e ligado às práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil, 2017, p. 201). Esse estudo tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento da língua para incentivar a reflexão do que é ensinado.

Segundo a BNCC, sobre o eixo dimensão intercultural, nasce a compreensão sobre as diversas culturas onde o ensino do inglês implica problematizar os diferentes papéis da LI no mundo, os valores, alcance e efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (Brasil, 2017, p. 201).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de integrar diferentes abordagens no ensino da língua inglesa, destacando que nenhum dos eixos - gramatical, comunicativo ou discursivo - deve ser tratado como pré-requisito para o ensino. É essencial mostrar aos alunos que o inglês é uma língua em constante circulação, híbrida e sujeita a mudanças. Isso incentiva a reflexão sobre práticas linguísticas e discursivas, capacitando os alunos a construir seu próprio discurso de acordo com as intenções comunicativas, consolidando assim práticas sociais em uso.

4 Considerações finais

Durante nossa análise, observamos que os documentos se complementam de tal maneira que, como futuros professores, é fundamental aproveitar as três fontes apresentadas para aprimorar nossa prática educacional. Identificamos alguns aspectos que reforçam essa abordagem.

A Base Nacional Curricular Comum como um documento nacional, que propõe equidade dos conteúdos entre os alunos de todas as escolas brasileiras ter (independente da região ou classe social), propõe que a partir da LE o aluno amplie sua visão de mundo e seja inserido mais facilmente no mundo acadêmico, social e político. Podemos notar que os outros documentos estudados trazem propostas semelhantes a essa da Base Nacional Curricular Comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, também colocam que o ensino da LE possibilita o aluno a uma imersão a novas culturas, conceitos, visões políticas e também favorece mais oportunidades no mundo escolar e acadêmico. As Diretrizes Curriculares Nacionais posicionam a LE como um agente para a formação social do aluno.

Quanto aos processos pedagógicos, a BNCC propõe que o aluno, no processo de aprendizagem da LE, consiga fazer levantamento de hipóteses e de significados, pratique estratégias de leituras, que,

através de pequenos textos, possa ao longo do tempo ser um escritor autônomo e problematizador e um aluno reflexivo. Nas DCE é defendido que o aluno saiba fazer uso da língua de diversas formas e também conseguir compreender seu uso em todos os âmbitos que ele encontrá-la, ou seja, explorar a língua também fora do meio escolar. Os PCN são o documento que traz os processos e metodologias de ensino de LE, por esse motivo, defende fortemente o uso de tecnologia em sala de aula, aulas dinâmicas e interativas para que as aulas funcionem de acordo com as preferências dos alunos para assim ganhar a atenção dos mesmos.

Ao refletirmos sobre essa proposta, é facilmente perceptível o quão longe alguns aspectos e características não fazem parte da nossa realidade, por exemplo, professor fluente e tecnologia para ser usada em sala. Para que esses problemas sejam resolvidos, além de identificarmos as falhas, como professores e membros do corpo escolar, devemos buscar maneiras de introduzir cada vez mais as propostas dos documentos. Nossa realidade é de pouco investimento na educação, por isso, uma das nossas saídas seria buscar maneiras autônomas de mudar o ensino de LE, que hoje é tão mal visto.

Quanto à questão de formar um aluno autônomo é uma tarefa difícil, pois viemos de uma cultura onde o professor manda, com isso o aluno acaba condicionado a fazer apenas o que o professor solicitar e não adquire o hábito de explorar. Para fazer esse trabalho é preciso que seja um trabalho em conjunto entre todos os professores, para que essa prática de ser autônoma seja praticada com frequência e vire hábito do aluno. Com isso, o trabalho de ensinar o aluno a ser autônomo é longo e duro, que deve ser feito por todos os professores independente da disciplina e fazer com o que o aluno entenda que o professor, apesar de ser o principal, não é o único meio a qual ele pode recorrer. Leffa nos esclarece sobre autonomia em sala de aula.

Para que haja autonomia, tem que haver também empenho do professor e, pelo que se vê na literatura sobre autonomia, esse empenho não está de maneira nenhuma garantido. Há uma estrutura de poder bem definida na sala de aula tradicional onde o controle normalmente é exercido pelo professor. É o professor que estabelece os objetivos a serem atingidos, que escolhe as atividades a serem desenvolvidas, que decide quem vai ser promovido ou não no fim do ano, dentro de limitações maiores ou menores, é claro; o professor, por sua vez, também está inserido dentro de uma estrutura de poder, da qual ele absolutamente não é o topo (Leffa, 2009, p. 41).

Também como professores devemos sempre buscar um *feedback* dos alunos, observar os resultados e retornos dos alunos para percebermos o que funciona ou não, e até quando, pois o aprendizado de qualquer disciplina funciona através de altos e baixos. Segundo Leffa (2009, p. 40), iniciar o aprendizado de uma língua estrangeira muitas vezes envolve um período inicial de entusiasmo, no entanto, após esse estágio inicial, é comum que o interesse diminua.

Após esses breves destaques das propostas dos documentos oficiais, podemos resumir que juntos esses documentos propõem um ensino de LE pautado em uma perspectiva social, por meio de gêneros textuais, em que o aluno aprenda a ler de forma autônoma e crítica, além de oportunizar que nas aulas de LE o professor possa não somente ensinar regras gramaticais, mas sim, promover a discussão de temas atuais e transversais que promovam o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão global, capaz de ler e aprender com novas perspectivas de ensino, por meio de diversas ferramentas de ensino (inclusive tecnológicas) que proporcionem a sua inclusão social nesse mundo digital e globalizado.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Segunda versão. Brasília: MEC, 2017.

LEFFA, Wilson. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Wilson. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaides; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

PAIVA, V. L. M. O. *O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/leauto.pdf>. 2009. p. 31-18.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*. Curitiba, PR, 2008.

O ensino de línguas adicionais na formação integral da criança: propósitos da implantação no ensino público de Apucarana-PR

MARLI REGINA FERNANDES DA SILVA¹

LEILIANE BARROS CARDOSO ALMEIDA²

Autarquia Municipal de Educação de Apucarana (PR)

I Introdução

Embora não seja contemplado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a Autarquia Municipal de Educação (AME) de Apucarana implantou tais línguas como componentes curriculares em suas escolas, com o objetivo de proporcionar ensino integral de qualidade aos estudantes da rede pública do município.

Devido à presença das três línguas no contexto educacional apucaranesse, neste artigo, optamos por adotar o termo línguas adicionais (LA) ao referirmo-nos a elas. Concordamos com Schlatter e Garcez (2009), quando afirmam que este é o melhor termo, já que traz a interpretação de que estas línguas nos pertencem, embora não sejam a primeira língua. Consideram que a língua inglesa e a língua espanhola não são estrangeiras a nós, visto que optamos por adicioná-la ao nosso repertório linguístico para interagirmos com falantes de outras línguas, além da nossa.

Da mesma forma, a língua brasileira de sinais é pertencente aos estudantes, podendo ser usada para comunicação efetiva. Sendo assim, a língua adicional possui um sentido amplo na condição de um idioma não materno, tornando-a de acolhimento, de herança, pluricultural, aprendida pelo falante em diferentes contextos.

Visto que a educação de Apucarana contempla a formação de seus estudantes na integralidade, neste artigo mencionaremos as principais concepções que justificam a inserção do ensino de LA no currículo de Apucarana para crianças do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Relataremos, ainda, os propósitos do ensino de LA com crianças, visando a formação pessoal do indivíduo e sua atuação na sociedade, enquanto cidadão participativo no presente.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela UFPR. Diretora-presidente da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana e Secretária Municipal de Desenvolvimento Humano. Vice-presidente da UNDIME-PR (2023-2025) e Conselheira no Conselho Estadual de Educação do Paraná (2020 a atual).

² Mestranda no Mestrado Profissional de Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora pedagógica na Autarquia Municipal de Educação de Apucarana (PR).

2 O contexto do ensino das LA em Apucarana (PR)

No ano de 2014, Apucarana implantou o ensino de língua inglesa no município e a partir de 2020 incluiu também o ensino de língua espanhola, tornando as línguas componentes curriculares. Já o início da implantação de LIBRAS aconteceu em 2015, com capacitações para os professores que atendiam crianças surdas. Posteriormente, em 2022, foi inserida a LIBRAS no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do projeto “Letramento em Língua Brasileiras de Sinais”.

Semanalmente às crianças são ofertadas uma aula de Língua Inglesa, uma aula de Língua Espanhola e uma aula de LIBRAS. Todos os estudantes das escolas públicas municipais aprendem inglês e espanhol desde o Infantil IV, até o 5º ano do Ensino Fundamental e LIBRAS a partir do 1º ano do ensino fundamental.

A equipe de professores de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) conta com profissionais formados ou em formação nas línguas adicionais (Letras Inglês ou Letras Espanhol). Também há docentes com formação em academias de idiomas. Totalizam a equipe de LEM cerca de 40 professores. Já a equipe de LIBRAS possui aproximadamente 22 professores formados em Pedagogia, Letras LIBRAS ou pós-graduados na área de Educação Especial-LIBRAS.

No ano de 2023 foi aprovado na lei nº 080/2, o acréscimo salarial de 10% aos professores de LEM e LIBRAS em dedicação exclusiva. Para usufruir da gratificação, o professor deve ser formado na área de atuação ou apresentar declaração de matrícula atualizada, comprovando mais de um ano de frequência no curso. A lei contribuiu para a formação de equipes mais capacitadas e comprometidas.

Durante o ano letivo, os professores de Língua Inglesa, Língua Espanhola e LIBRAS recebem formações continuadas específicas, visando o aprimoramento de sua prática pedagógica. Os professores de inglês têm a oportunidade de participar do curso denominado “Oral Skills Development Course”. Trata-se de um projeto da AME em parceria com a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Apucarana. Já o curso “Enseñanza y aprendizaje de las destrezas de la lengua española en Educación Primaria” é o projeto direcionado aos professores de espanhol, também em parceria com a Unespar. Ambos acontecem quinzenalmente.

A equipe de LIBRAS também está em constante formação. No início da implementação, a AME teve como parceira a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), que realizou capacitações com os docentes. Atualmente todos os professores de Libras são matriculados nos cursos que acontecem semanalmente, ministrados pelos profissionais do Centro de Apoio Multiprofissional ao Escolar (CAME), setor especializado da AME. Os profissionais de Libras do

município contam ainda com o apoio de uma professora surda, que os acompanha de maneira itinerante, trazendo adaptações e dicas específicas para melhor andamento das aulas.

Os professores de LEM contam com material didático para basearem suas práticas pedagógicas. Os livros disponibilizados aos alunos são consumíveis e adequados ao nível de aprendizagem dos estudantes. A equipe pedagógica incentiva que as práticas realizadas pelos professores nas aulas sejam lúdicas e atrativas, pois entende que a LA tem o papel de conquistar o interesse e afeição dos estudantes, para que, posteriormente, sigam tendo intenção de estudar e se comunicar utilizando as LA.

Os estudantes da rede municipal de ensino participam de diversos eventos que lhes dão a oportunidade de apresentar à comunidade as habilidades aprendidas durante o ano durante as aulas de LA. O Festival de Línguas Estrangeiras Modernas e LIBRAS é um exemplo desses momentos. O projeto, que acontece anualmente, conta com apresentações artísticas em que os estudantes cantam músicas em inglês, espanhol e LIBRAS. Para o evento, são convidados alguns estudantes de cada escola do município, totalizando cerca de 250 crianças. O projeto se estende aos demais discentes das escolas municipais com o Festival de LEM e LIBRAS que acontece internamente em cada escola. O evento, que no ano de 2024 está em sua 9ª edição, é aberto para o prestígio de toda a comunidade apucararense.

3 As línguas adicionais e a BNCC

Discussões em torno do ensino e aprendizado de línguas adicionais com crianças vêm sendo levantadas desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesses documentos foram sugeridas diretrizes para o ensino de língua inglesa, destacando sua importância político-econômica global (Brasil, 1998). A implementação dos PCN visava garantir uma educação de qualidade que fortalecesse o uso de línguas estrangeiras em contextos sociais, porém, somente os anos finais do ensino fundamental e ensino médio foram contemplados.

Posteriormente, os PCN foram substituídos pela BNCC, que hoje é a principal ferramenta de organização do sistema de ensino brasileiro (Brasil, 2018). Com a BNCC percebeu-se que ainda não houve expansão no âmbito do ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental, já que o documento aborda somente a língua inglesa, contemplando apenas os anos finais do ensino fundamental. Entende-se, portanto, que as políticas educacionais privam tal público de aprender outras línguas, além da primeira (Dias; Da Silva, 2019). Tonelli e Ávila (2020, p. 262) ressaltam, nesse sentido, a necessidade de haver políticas públicas que garantam a oferta do ensino de línguas adicionais logo na primeira infância:

o que falta é uma política pública nacional que insira LEC de forma compulsória para que, assim, tal ensino seja visto como parte do sistema

educacional brasileiro e passe a haver, por parte do Estado, a responsabilidade em investimentos financeiro e humano.

Mesmo não contemplando explicitamente as línguas adicionais e seus termos, é possível que as línguas adicionais sejam tratadas com estudantes do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, à luz das propostas da BNCC. O documento criou as dez competências gerais para aprimorar os currículos escolares, trazendo metodologias inclusivas e capazes de desenvolver o aprendizado do estudante efetivamente. A Comunicação é citada como a quarta competência e tem o intuito de trabalhar os métodos que utilizam diferentes tipos de linguagem:

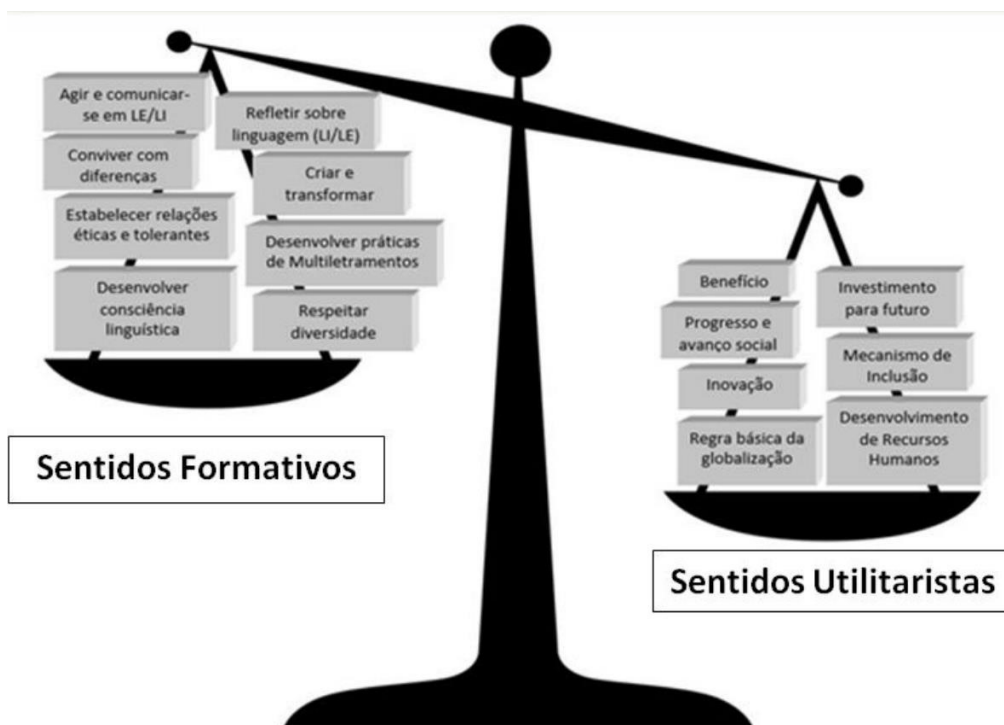
Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 18)

Assim, dentro da competência comunicativa, é possível incluir os princípios do ensino de línguas adicionais com crianças. Aprender uma nova língua é especialmente relevante, pois facilita a comunicação com grupos diversos e enriquece o repertório linguístico. Além disso, as línguas adicionais ajudam a quebrar barreiras culturais, reduzir preconceitos e promover a inclusão social, permitindo que indivíduos se conectem entre si. Rocha (2007) soma dizendo que aprender línguas adicionais também permite que a criança se conheça melhor e entenda o mundo ao seu redor, fortalecendo sua autoestima e motivando-a a se comunicar na língua adicional em situações oportunas, a fim de garantir a igualdade de oportunidades.

4 As LA na formação integral do cidadão

As intenções pelas quais as línguas adicionais são ensinadas às crianças encontram vertentes formativas e utilitaristas (Tanaca, 2017). Por diversas vezes administrações públicas buscam implantar as LA nas escolas para apresentar ascensão da educação e promover a comunidade como um todo. Acredita-se que os cidadãos que conhecem vários idiomas têm maior facilidade de entrar no mercado de trabalho e contribuir positivamente com o desenvolvimento social. Já a visão formativa aponta o ensino voltado ao crescimento pessoal do indivíduo, visto que aprender línguas amplia os horizontes e promove o sujeito como cidadão.

Tanaca (2017) representa os sentidos formativos do ensino de línguas adicionais na infância com a ilustração de uma balança. A analogia mostra que os sentidos utilitaristas têm tido maior peso na sociedade. Ou seja, tradicionalmente, o ensino de línguas adicionais é visto como um benefício futuro, cujo indivíduo colherá frutos posteriormente, na vida acadêmica e profissional.



Fonte: Tanaca (2017)

Apesar desse cenário, atualmente, estudos relacionados à educação linguística na infância têm defendido a extrema relevância dos sentidos formativos no ensino de LA. Em concordância, Magiolo e Tonelli (2020) afirmam que as principais razões em prol do ensino de línguas adicionais com crianças voltam-se para sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover criticamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do estudante, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças.

5 Objetivos de ensinar as línguas adicionais

Concordamos com Santos (2009, p. 22), quando afirma que “as crianças têm direito a um ensino significativo, prazeroso e de qualidade que lhes seja útil no presente e não só no futuro”. A autora defende que cabe, inclusive, às línguas adicionais, contribuir com a formação humana por meio de suas práticas educacionais. Também Moon (2005) e Cameron (2012) acreditam que a aprendizagem de LA na infância contribui significativamente com o desenvolvimento integral das crianças.

Entendendo a imprescindibilidade de proporcionar o ensino integral em sua completude, destacamos, em sequência, alguns propósitos de promover a aprendizagem de LA aos indivíduos ainda enquanto crianças:

- **Promoção da igualdade de oportunidades:** A escola que cumpre efetivamente seu papel de permitir que conhecimentos sejam construídos, capacita a classe explorada a adquirir o controle sobre aquilo que as classes dominantes já dominam, possibilitando, assim, sua participação ativa na luta por igualdade e justiça (De Oliveira Santos, 2018). Dessa forma, a educação se torna um instrumento poderoso de transformação social, proporcionando aos discentes a oportunidade de participar ativamente na luta por igualdade. Por meio da educação, os estudantes desenvolvem a capacidade crítica de questionar as estruturas existentes e buscar mudanças significativas. Assim, a escola não apenas prepara indivíduos para o mercado de trabalho, mas também forma cidadãos conscientes e engajados na construção de um futuro mais justo e igualitário.
- **Valorização das diferenças:** Aprender línguas vai além da mera aquisição de novas palavras e estruturas gramaticais, é uma janela para o desenvolvimento integral do estudante. Segundo Tanaka (2017) ensinar línguas adicionais permite que o estudante aprenda não somente a língua, mas aspectos que fazem parte da construção da sua identidade, como conviver com diferenças, estabelecer relações éticas e tolerantes, desenvolver práticas de multiletramento e respeitar a diversidade. Além disso, a aprendizagem de línguas adicionais promove habilidades de comunicação intercultural, essenciais para a formação de cidadãos globalmente conscientes e socialmente responsáveis. Assim, o ensino de línguas adicionais não só enriquece o repertório linguístico dos alunos, mas também contribui significativamente para sua formação pessoal e social.
- **Consciência sobre a própria língua:** Ao aprender uma nova língua, a criança começa a ver sua própria língua como um sistema específico entre muitos outros, o que a leva a considerar os fenômenos linguísticos de maneira mais ampla e categórica.

A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro — uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua materna como um sistema particular entre muitos, aprende a considerar os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das operações linguísticas (Vygotsky, 2008, p. 137).

Portanto, o aprendizado de línguas adicionais expande o repertório comunicativo da criança e aprimora sua compreensão e uso da língua materna, proporcionando uma base sólida para a competência linguística e cognitiva.

- **Experiências culturais:** Entre as principais razões que justificam o ensino de línguas adicionais, destaca-se a capacidade dessas línguas de, sob condições favoráveis, ajudar a

criança a romper barreiras culturais e expandir seus horizontes. Segundo Magiollo e Tonelli (2020), o aprendizado de uma nova língua abre portas para a compreensão de diferentes culturas e perspectivas, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade. Ao se comunicar em outro idioma, a criança adquire habilidades linguísticas e desenvolve uma compreensão mais profunda de valores e práticas culturais distintas, o que contribui para a formação de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva.

- Práticas significativas no presente: O ensino de línguas adicionais vai além da preparação dos estudantes para desafios profissionais futuros, ele enriquece suas experiências de vida no presente, capacitando-os a se comunicar e interagir de forma significativa em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado (Santos, 2012). Essas habilidades comunicativas facilitam viagens e intercâmbios culturais e fortalecem os laços sociais e colaborativos em ambientes multiculturais, tanto na esfera pessoal quanto acadêmica. Dessa forma, o ensino de línguas adicionais contribui para o desenvolvimento de uma cidadania global, preparando os estudantes para participar ativamente e de maneira inclusiva na sociedade contemporânea.
- Subsídio para aprendizagens posteriores: A aprendizagem de línguas enriquece o repertório intelectual dos estudantes, preparando-os para aprendizagens posteriores. No âmbito pessoal, contribui para uma maior compreensão e apreciação da diversidade humana. No campo profissional e acadêmico, a habilidade de se comunicar em diferentes idiomas torna os indivíduos mais competitivos em um mercado de trabalho globalizado, abrindo portas para oportunidades de emprego, estudos e aperfeiçoamentos em contextos internacionais. Ser capaz de navegar por diversas culturas e idiomas não apenas expande as possibilidades de carreira, mas também fortalece a adaptabilidade e a inovação dos indivíduos, tornando-os destaques em qualquer setor.

6 Conclusão

Acreditamos que, assim como em todas as áreas do ensino, o ensino de línguas adicionais deve ser significativo e contribuir com a formação do estudante enquanto cidadão. A inclusão das LA no currículo das escolas públicas de Apucarana, promovida pela AME, representa um avanço significativo na educação integral dos estudantes. Ao adotar a Língua Inglesa, a Língua Espanhola e a Língua Brasileira de Sinais como componentes curriculares desde a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ampliamos o repertório linguístico das crianças, promovemos a valorização da diversidade cultural e a inclusão social. Esta abordagem está alinhada com uma visão educativa que enxerga as línguas adicionais como uma parte integrante e pertencente ao contexto linguístico das crianças, facilitando a comunicação e a interação em múltiplos ambientes e diferentes contextos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

CAMERON, L. *Teaching language to young learners*. 17. ed. Cambridge. Cambridge University Press, 2012.

DE OLIVEIRA SANTOS, R. E. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?, *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 45–56, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i2.520. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DIAS, R.; DA SILVA, K. A. (2019). A BNCC e o ensino de inglês para crianças: análise de materiais didáticos para a faixa etária de 6 a 10 anos. *The ESpecialist*, 40(1). Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v4o1a2>. Acesso em: 3 jun. 2024.

MAGIOLO, G.; TONELLI, J. R. A. Que Inglês é esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para Elaboração de Proposta Didática para Educação Linguística na Infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 23, n. 3, p. 98–116, 2020. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MOON, J. *Teaching English to young learners: the challenges and the benefits*. London: British Council, 2005.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: *DELTA*, v. 23, n. 2, p. 273 – 319, 2007.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Por que discutir formação docente e práticas pedagógicas no ensino de língua estrangeira para crianças? Busca de possíveis respostas. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. *Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2012. p. 281-286.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2009). Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens,*

códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Letramento lexicográfico na formação de professores de línguas estrangeiras: aprendendo a consultar em dicionários bilíngues

CAROLINE EMANUELE DE OLIVEIRA BORSALLI¹
Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

O léxico de uma língua é a matéria-prima usada como base para expressar-se, seja por meio da oralidade ou da escrita, também é usando-o que se demonstra as crenças e as superstições de um povo. É mediante o léxico que compõe o idioma que os seres humanos são ouvidos, conseguem se estabelecer e expressar a sua cultura. Hymes (1972) explica que não há como desvincular a língua de cultura, visto que as duas caminham simultaneamente juntas. A língua é representada pelo léxico que está em constante transformação, o português falado em no século passado sofreu mutações para que se chegasse ao português da atualidade.

Uma das formas de deixar armazenado na história o arcabouço lexical escolhido por um povo em uma determinada época é por intermédio do registro lexicográfico, ou seja, pelo dicionário. Segundo Krieger (2007, p. 295) o dicionário “é o único lugar em que o léxico de um idioma é registrado de forma sistemática” claro que esse não é o único papel do dicionário, mas “ao registrarem, de modo sistematizado, os itens lexicais de uma língua dão coesão às sociedades e projeção às suas culturas, porquanto definem a identidade linguística dos povos”. Então, essas obras registram para a posteridade os termos usados por uma sociedade em um determinado recorte de tempo. Não obstante, para que esse trabalho seja realizado muita pesquisa.

De acordo com Biderman (2001) o léxico é estudado por duas disciplinas tradicionais, a lexicologia e a lexicografia. A lexicologia é uma ciência mais remota e o seu objeto de pesquisa se refere ao “estudo e léxico da palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico”, ela se encarga da formação de palavras e com a criação de novas palavras, o neologismo. Por exemplo, é a lexicologia que estuda as mudanças que ocorreram no idioma para que se chegasse ao pronome de tratamento pessoal “você”, que já foi vossa mercê, passou a vosmecê e hoje é “você” e em contexto mais informais na modalidade oral “cê”.

Mas é a lexicografia quem se debruça a estudar como catalogar e armazenar o léxico de uma língua, pois ela é a ciência ou arte que estuda e elabora os dicionários. Biderman (2001) explica que a lexicografia também é uma ciência antiga e tradicional, anteriormente a ela, havia os glossários latinos medievais, que eram uma lista de palavras com a explicação do seu significado que tinham como finalidade auxiliar o leitor na compreensão de textos da antiguidade e também da Bíblia.

¹ Professora colaboradora do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *E-mail*: caroline.oliveira@unespar.edu.br.

Devido à época nem todos tinham acesso a esses glossários, diferente do que ocorre nos dias atuais com os dicionários, posto que é passível de encontrá-los em bibliotecas públicas, escolas, universidades e com algumas obras com duas opções de suporte, impresso ou digital.

Em poucas palavras, entende-se que de acordo com o explicado anteriormente que a lexicologia é a ciência que estuda o léxico de um idioma e a lexicografia é a ciência que destina a deprender meios de catalogar e armazenar esse léxico. Dentro da lexicografia existe o letramento lexicográfico, objetivo geral dessa investigação.

Este capítulo tem por objetivo dissertar sobre a importância do letramento lexicográfico na formação de professores de línguas estrangeiras (LE) para que o dicionário se torne um material didático imprescindível no labor docente e na formação do estudante de LE, uma vez que uma obra lexicográfica pode fornecer informações que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem do discente assim como no planejamento diário do docente. A aspiração para investigar sobre essa temática surgiu da reflexão sobre o uso do dicionário bilíngue em sala de aula por parte de docentes e discentes que pode ser melhorado, mas para isso, antes se faz necessário o aprimoramento de seu uso. Por meio das pesquisas existentes nesse campo, observou-se que se o professor não tem uma formação lexicográfica, o estudante não saberá usar o dicionário contemplando a variedade e riqueza de informação que esse material traz. Dessa forma, se torna fundamental uma formação lexicográfica por parte do docente para que ele possa compartilhar sobre o uso efetivo do dicionário bilíngue em sala de aula com seus estudantes. Para tanto, este capítulo se divide em três partes, primeiro se discorre sobre lexicografia e lexicografia pedagógica, logo, se explica sobre a lexicografia bilíngue e a estrutura de sua obra lexicográfica e por último, sobre a necessidade do letramento lexicográfico.

2 Lexicografia e lexicografia pedagógica

Como encontrado no dicionário da “Real Academia de Lengua Española” (RAE), “lexicografía” é a técnica de compor léxicos ou dicionários, além de ser uma rama da linguística que se aplica a esse estudo. A figura 1 mostra o verbete conforme encontrado no dicionário online:

Figura 1 - Definição de Lexicografia

<p>lexicografía</p> <p>De <i>lexicógrafo</i>.</p> <ol style="list-style-type: none">1. f. Técnica de componer léxicos o diccionarios.2. f. Parte de la lingüística que estudia los principios teóricos en que se e basa la composición de diccionarios.
--

Fonte: DLE/RAE, 2021.

Entende-se por compor léxico ou dicionários a ação de formar e/ou unir, sendo assim, realizando o feito de catalogar. Entretanto, essa não é a única tarefa da lexicografia, Julio Fernández-Sevilla (1974 *apud* Azorín Fernández, 2003, p. 35) afirma que a lexicografia não se dedica somente da criação de dicionários, ele a define como “uma técnica científica encaminhada a estudar os princípios que devem seguir na preparação de repertórios lexicográficos de todo o tipo, não só dicionários, mas também vocabulários, inventários, etc.” (tradução nossa)², por isso que no dicionário da RAE se encontra a definição de “técnica de componer léxicos o diccionarios”. Humberto Fernández (1989 *apud* Azorín Fernández, 2003, p. 36) menciona que “a lexicografia é uma disciplina da linguística aplicada que se encarrega dos problemas teóricos e práticos que se apresentam na elaboração de dicionários” (tradução nossa)³.

A lexicografia se divide em duas vertentes, uma teórica e a outra prática, Azorín Fernández (2003, p. 38) diz que devido a todo o avanço nos estudos que a lexicografia teve no século passado, já não é possível considerá-la apenas no aspecto prático, “a ciência que produz dicionário”, mas também como a ciência que orienta esse labor.

Os avanços que a lexicografia experimentou nas últimas duas décadas do século XX impedem que a considere como uma tarefa meramente prática, subsidiária da lexicologia, mas sim, como uma disciplina a mais que é da linguística aplicada, compreende a atividade prática de coleta e seleção de material léxico e a redação de repertório lexicográficos, fundamentalmente dicionários; mas também a teoria geral que orienta o trabalho prático e todo um imenso caudal de investigações que tem por objeto o dicionário. (Azorín Fernández, 2003, p. 38, tradução nossa)⁴

Dessa forma, existe a lexicografia prática, que como o próprio nome representa, se dedica a efetuar, realizar a produção do dicionário, ou seja, a técnica, e tem também a lexicografia teórica que dá o embasamento conceitual e investigativo de como essa prática deve acontecer. A lexicografia teórica, como aponta Porto Dapena (2002), também é conhecida como “metalexicografia”. E as duas caminham juntas na elaboração de dicionários. Existem diversos tipos de obras lexicográficas, o foco dessa pesquisa recai sobre uma em específico os dicionários para aprendizes do tipo bilíngue, usados em contexto escolar, destinados a auxiliar na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). A

² “una técnica científica encaminada a estudiar los principios que deben seguirse en la preparación de repertorios léxicos de todo tipo, no solo diccionarios sino también vocabularios, inventarios, etc”.

³ “La lexicografía es la disciplina de la lingüística aplicada que se encarga de los problemas teóricos y prácticos que plantea la elaboración de diccionarios.”

⁴ “Los avances que ha experimentado la lexicografía en las dos últimas décadas del siglo XX impiden que se la considere como una tarea meramente práctica, subsidiaria de la lexicología, sino que, como una disciplina más que es de la lingüística aplicada, comprende la actividad práctica de la recolección y selección del material léxico y la redacción de repertorios lexicográficos, fundamentalmente diccionarios; pero también la teoría general que orienta el trabajo práctico y todo un imenso caudal de investigaciones que tienen por objeto al diccionario.”

área que se emprega a explorar sobre os dicionários usadas para o ensino é a lexicografia pedagógica (LEXPED).

O dicionário usado para investigar sobre a língua materna (LM) não deveria ser o mesmo do que o empregado para aprender uma LE, uma vez que as necessidades dos consulentes são diferentes, pois a obra elaborada pensando no falante nativo parte do princípio que esse já domina o idioma, enquanto a do segundo, não. Entretanto, antes do surgimento da LEXPED os dicionários eram os mesmos tanto para aprendizes de LM como de LE. Molina García (2006, p. 14) esclarece a respeito de como surgiu a LEXPED e os responsáveis pela sua criação, ele afirma que:

A Lexicografia Pedagógica surge precisamente no momento em que um grupo de professores se dá conta de que o dicionário do aprendiz não pode ser o mesmo que o do nativo de língua, e quando observam, igualmente que, se o usuário é um aprendiz, terá que adequar dita obra ao seu nível e necessidades, já que este não é “letrado no seu uso”. Estes professores, conscientes melhor do que ninguém sobre as necessidades dos estudantes, criam umas obras mais acessíveis para eles. (tradução nossa)⁵

A LEXPED se encarrega tanto da produção de dicionários para falantes nativos, como de dicionários para aprendizes de LE. Quando se trata de dicionários elaborados pensando nos estudantes de LM, eles são chamados de “dicionário escolar”, mas, quando a obra é construída com o foco em estudantes de LE, ela é conhecida como “dicionário para aprendizes” (Welker, 2008). Sendo assim, essa área se encarrega da elaboração e produção do tipo de consulente, aquele que ainda está aprendendo seja a LM ou a LE, e para suprir a necessidade do seu público, ela precisou passar por uma série de modificações na estrutura e no conteúdo dos dicionários. Molina García (2006, p. 19, tradução nossa)⁶ apregoa que princípios fundamentais da LEXPED são: “definições com um vocabulário controlado, exemplos com finalidades pedagógicas, descrição do comportamento sintático das palavras, e o estudo das unidades fraseológicas”. Diferindo assim a lexicografia geral da LEXPED.

Apesar de a LEXPED se debruçar aos estudos tanto para dicionários do tipo escolar como para dicionário para aprendizes de LE, neste trabalho o foco se encontra especialmente no letramento lexicográfico em dicionário para aprendizes do tipo bilíngue. Há outros tipos de dicionários usados para aprendizes como os semibilíngues e os monolíngues, entretanto, devido ao limite de espaço e

⁵ “La lexicografía pedagógica surge precisamente en el momento que un grupo de profesores se da cuenta de que el diccionario del aprendiz no puede ser el mismo que el del nativo de la lengua, y cuando observan, igualmente, que, si el usuario es un aprendiz, habrá que adecuar dicha obra a su nivel y necesidades, ya que éste no es ‘letrado en su uso’. Estos profesores, conscientes mejor que nadie de las necesidades de los estudiantes, crean unas obras asequibles para ellos.”

⁶ “Los principios fundamentales de la lexicografía pedagógica (definiciones con vocabulario controlado, ejemplos con fines pedagógicos, descripción del comportamiento sintático de las palabras, y estudio de las unidades fraseológicas.”

conciliando com os objetivos propostos, se discorrerá somente sobre os dicionários para aprendizes do tipo bilíngue.

3 Lexicografia bilíngue e estrutura lexicográfica

Carvalho (2001) apresenta que o dicionário bilíngue pode ser de diversos tamanhos, de bolso, de médio ou de grande porte e que ele pode ter direções como, da LM para a LE, quando o estudante deseja pesquisar como se escreve uma palavra no outro idioma, nesse caso, buscando a produção, na forma ativa do dicionário, ou da LE para a LM, quando o objetivo é a tradução, usando o dicionário na forma passiva, para a decodificação de um texto. Como aponta Welker (2004) existem os dicionários bilíngues que são monodirecionais (de uma língua para a outra) ou bidirecional (apresentando o lema nas duas línguas).

Welker (2004) afirma que frente aos dicionários monolíngues que apresentam definições, os dicionários bilíngues apresentam sinônimos na outra língua. Quando se trata de palavras polissêmicas, ou seja, com mais de um significado, o autor explica que “para que o consulente possa escolher o equivalente da acepção que o interessa, é preciso que as acepções sejam diferenciadas mediante certas indicações” (Welker, 2004, p. 2015). Os exemplos com as marcas de uso são uma excelente forma do consulente escolher a palavra que mais se enquadra no discurso que ele precisa.

Tarp (2008, p. 61) menciona que as necessidades dos consulentes ao investigar um lema em dicionários para aprendizes do tipo bilíngue podem ser divididas em dados primários ou funcionais e dados secundários. Os dados primários se referem a informações que ajudarão o consulente a compreender o verbete pesquisado, são elas “as expressões idiomáticas, os provérbios e os ditos sentenciosos” e eles poderão vir em formas de “exemplos, sinônimos na LE, equivalentes e explicações na LM e inclusive ilustrações”. Já os dados secundários servem para ajudar o consulente a encontrar os dados funcionais da palavra, são eles “as classes de palavras, o gênero, variações ortográficas e formas flexivas irregulares e imprevistas”. Entretanto, ao produzir um texto em LE, as informações necessárias presentes no verbete são: “classe de palavras, gênero, ortografia, restrições pragmáticas e culturais, flexão, propriedades sintáticas, combinações de palavras, formação de palavras (palavras compostas e derivadas), sinonímia e antonímia”, assim sendo uma série de informações que permitirá ao estudante não somente produzir textos corretos, mas também com variação de estilo.

Todo dicionário apresenta uma hiperestrutura ou estrutura global, como explica Fuentes Morán (1997, p. 46, tradução nossa)⁷ a hiperestrutura é a “estrutura hierárquica superior onde se agrupam e ordenam globalmente os componentes básicos do dicionário”. Visto que o dicionário é um tipo de texto, ele necessita ser construído por componentes que farão parte da estrutura global da obra.

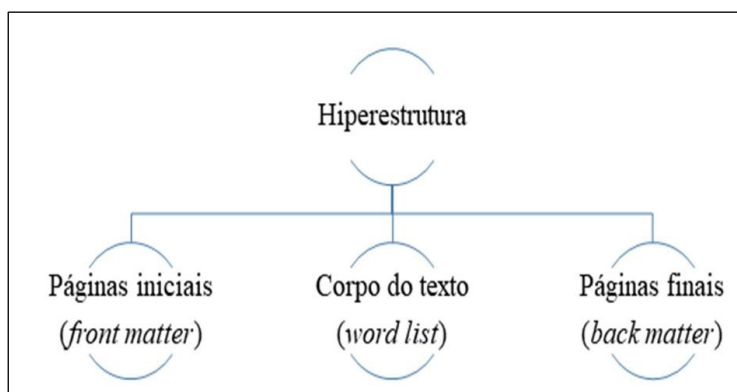
⁷ “Hiperestructura se concibe así como aquella estructura jerárquica superior en la que se agrupan y ordenan globalmente los componentes básicos del diccionario.”

Os componentes básicos de um dicionário são: as partes iniciais do livro (também chamada de *front matter*), o corpo do livro (ou *word list*) e as páginas finais do livro (*back matter*). Essas três partes formam a hiperestrutura ou a estrutura global (Fuentes Morán, 1997).

Os elementos que compõem as páginas iniciais do dicionário, são: “a capa, o prefácio, o índice, as instruções de uso do dicionário e as explicações dos símbolos e abreviaturas usadas no dicionário” (Fuentes Morán 1997, p. 49, tradução nossa)⁸. Essas partes são obrigatórias, ou seja, toda obra lexicográfica deve apresentar, já que sem elas não haveria como desfrutar do dicionário, usufruindo de todo proveito possível. O corpo do texto também é parte imprescindível porque é nela em que se encontram os verbetes que serão consultados. As páginas finais, ainda de acordo com Fuentes Morán (1997) não são obrigatórias, e a sua presença assim como o conteúdo que ela apresentará dependerá de fatores como o tamanho do dicionário e o tipo de obra que está sendo produzida. A autora também explica que há informações que poderão estar tanto nas partes iniciais como nas finais, a depender da escolha do lexicógrafo.

Das informações contidas tanto nas páginas iniciais como nas finais do dicionário, há por exemplo: introdução fonética, introdução ortográfica, lista de numerais, lista de pesos e medidas, lista de abreviaturas, lista de nomes próprios, lista de sufixos, resumo de gramática, modelo de conjugação verbal tudo no idioma objeto de aprendizagem. A figura 2 mostra os elementos que fazem parte da hiperestrutura ou estrutura geral do dicionário.

Figura 2 – Hiperestrutura de um dicionário



Fonte: Elaboração própria com base em Fuentes Morán (1997)

É no corpo do texto, também chamado de *word list* que se encontram a macro e a microestrutura de uma obra lexicográfica. Conforme explica De Grandi (2014, p. 27) “um dicionário é um tipo de obra formado por um conjunto de estruturas hierarquizadas. Dentre esse conjunto de estruturas, a macro e a microestrutura são tidas como canônicas”, ou seja, seguem algumas normas. Conforme a autora, o termo macroestrutura foi conceituado por Rey-Debove (1971) e se refere a relação de

⁸ “Portada, prefacio, índice, instrucciones para el uso del diccionario, explicaciones de los símbolos y abreviaturas empleados en el diccionario.”

entradas, de palavras a serem consultadas na ordem vertical, os componentes que farão parte da macroestrutura dependerá das escolhas feitas pelo lexicógrafo de acordo com a necessidade público-alvo da obra. Na figura 3 apresenta-se um exemplo de macroestrutura.

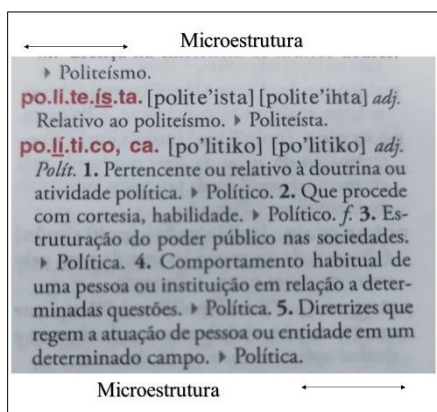
Figura 3 - Exemplo de macroestrutura



Fonte: Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (2014, p. 3)

Sobre a microestrutura, De Grandi (2014, p. 30) expõe que ela “*a priori*, é o conjunto de informação que faz parte de um verbete”. Quando o dicionário for monolíngue o verbete apresentará a definição, e quando for bilíngue, as equivalências no outro idioma. Welker (2004 *apud* De Grandi, 2014, p.30) explica que os elementos que compõem a microestrutura são “1. Cabeça do verbete; 2. A definição; 3. Diferenciação das acepções; 4. Ordenação das acepções; 5. Marcas de uso; 6. Informações sintáticas; 7. Colocações; 8. Exemplos – abonações; 9. Fraseologismos idiomáticos; 10. Remissões; 11. Informações paradigmáticas”. As informações apresentadas no verbete serão modificadas de acordo com o tipo de dicionário. A figura 4 mostra um exemplo de microestrutura.

Figura 4 - Exemplo de microestrutura



Fonte: Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (2014, p. 427)

Além da macroestrutura e da microestrutura que compõem a *word list*/corpo do texto, De Grandi (2014, p. 31) também explica sobre a *middle matter*, “trata-se de um conjunto de informações presentes em meio a macroestrutura do dicionário. Podem ser, por exemplo, tabelas com ilustrações existentes no dicionário que possui o objetivo de facilitar a compreensão”. A figura 5 ilustra um exemplo de *middle matter*, a página em que se encontra a figura, mostra o lema “salir”. Há várias explicações sobre o verbo, como a transição fonética, os conceitos como “i. Partir de um lugar para outro” e a equivalência na língua portuguesa “sair”, em seguida, a obra apresenta algumas expressões idiomáticas e abaixo um diálogo exemplificando uma situação comunicativa: “*Salir de compras*”.

Figura 5 - Exemplo de *middle matter*

3. Nascer uma planta ou um galho em uma árvore. ▶ Brotar. 4. Libertar-se de algo. ▶ Escapar. 5. Ter um custo ou preço. ▶ Brotar. ♦ **A lo que salga.** *fig. e fam.* Seja o que Deus quiser. **Salir bien / mal.** Dar certo / errado. **Salirse con la suya.** Fazer (alguém) o que bem entende sem ligar para a opinião alheia. **Salir de compras.** Sair para fazer compras. **Salir de copas.** Sair, geralmente à noite, para se divertir e consumir bebidas. *El grupo de turistas quedó en salir de copas hoy por la noche.* O grupo de turistas combinou de sair para tomar algo hoje à noite.

Salir de compras

A: A sus órdenes. / ¿En qué puedo servirle / ayudarle?
 B: Quiero ver...
 A: ¿De qué color / talla?
 B: Puede ser el azul, talla 38.
 A: ¿Paga al contado?
 B: Sí, y en efectivo. / No, a plazos con tarjeta de crédito.

sa.li.tre. [sa'litre] [sa'litre] *m.* Nitrato de potássio. ▶ Salitre.
sa.li.va. [sa'liβa] [sa'liβa] *f. Biol.* Líquido que algumas glândulas segregam na boca e que tem a função de preparar os alimentos para a digestão. ▶ Saliva.
sa.li.va.zo. [sali'βaθo] [sali'βaso] *m.* Porção de saliva que se cospe de uma vez. ▶ Cuspida.

Fonte: Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (2014, p. 503)

De acordo com o dissertado, explicou-se sobre as informações contidas em dicionários para aprendizes do tipo bilíngue. Apresentou-se como se divide esse tipo de obra, páginas iniciais, corpo do texto e páginas finais e também os tipos de conteúdos geralmente fornecidos. Discorreu-se sobre as informações presentes no corpo do texto, como a macroestrutura, microestruturua e a *middle matter*. Discutiui-se o que são cada um desses elementos e as suas características levando em consideração o objeto deste capítulo, os dicionários para aprendizes do tipo bilíngue. Levando em consideração as informações que podem ser encontradas nesse tipo de obra, urge a necessidade do letramento lexicográfico para professores de LE almejando que esses profissionais compartilhem o conhecimento lexicográfico com seus estudantes para que os aprendizes entendam que os dicionários desse tipo são obras elaboradas pensando em suas necessidades e que tendem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

4 Letramento lexicográfico

Os conhecimentos compartilhados até então tiveram como intenção que o leitor entendesse que sem o letramento lexicográfico adequado, sem o conhecimento de como se estrutura uma obra lexicográfica para aprendizes do tipo bilíngue e as informações nessas explicitadas, o consulente tende a não disfrutar da pesquisa por completo, uma vez que ele não conhecerá o que esse tipo de material pode informar. O dicionário é um aliado no processo de ensino-aprendizagem de LE. Por isso, a necessidade do letramento lexicográfico. Daré Vargas (2018) apresenta que o letramento lexicográfico está relacionado com as atividades direcionadas a forma de usar os dicionários, ela explica que:

De acordo com o nosso ponto de vista, o conceito de letramento lexicográfico está relacionado com às práticas pedagógicas que visam propiciar adequadas formação lexicográfica dos alunos, tanto os que não vão se tornar professores(as) de línguas, como aqueles que, um dia, serão professores(as). Essa formação lexicográfica, tal como o letramento, propicia aos estudantes apropriarem-se da obra lexicográfica, de modo a perceberem-na não apenas como um livro de consultas esporádicas sobre as definições ou equivalentes das palavras, mas como um objeto intermediador das práticas sociais da linguagem. Nessa perspectiva, o dicionário é concebido como suporte para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais. (Daré Vargas, 2018, p. 1936)

Ainda Daré Vargas (2018, p. 1936) ela ressalta que “ser letrado lexicograficamente é conhecer todas as possibilidades e potencialidades da obra lexicográfica, reconhecer seu valor social e a ideologia que se perpassa por meio de um trabalho sistemático sobre o seu funcionamento e a(s) língua(s) que apresenta”. Ser letrado lexicograficamente é além de saber usar o dicionário evidenciando todas as suas possibilidades de atribuição de conhecimento, é também, reconhecer o seu valor.

Porém, para que o estudante consiga usar o dicionário contemplando a riqueza de informação que esse tipo de obra pode oferecer, se faz necessário que o professor possua e faça uso do letramento lexicográfico. Sobre a importância do letramento lexicográfico para professores, Dantas (2014, p. 155) menciona que:

Assim sendo, um professor que careça de uma informação adequada para o uso do dicionário escolar possivelmente conduzirá seus alunos a relegá-lo a um lugar menor, cumprindo apenas a função de tira-dúvidas. O que é muito pouco frente à gama de possibilidades que o dicionário apresenta ao consulente no momento da consulta, visto que pode proporcionar a

absorção não só de significados, mas também de conhecimentos enciclopédicos e científicos, que facilitam o aprendizado dos alunos em língua materna e nas outras disciplinas escolares. (Dantas, 2014, p. 155)

Reforça-se o papel do professor para o uso efetivo do dicionário, não só em sala de aula, mas também instigando o estudante a usá-lo em casa, quando estiverem estudando e realizando as tarefas de casa.

5 Considerações finais

Na primeira seção deste capítulo discorreu-se sobre lexicografia e lexicografia pedagógica; em seguida, dissertou-se sobre lexicografia bilíngue e sua estrutura lexicográfica e por último sobre o que é letramento lexicográfico e a necessidade de conhece-lo por parte dos professores de LE. O anseio por investigar esta temática, surgiu devido a uma dificuldade encontrada no ambiente escolar, uma carência de conhecimento, muitas vezes, do próprio pesquisador. Espera-se por meio desta investigação auxiliar a professores de LE e a estudantes a usarem os dicionários para aprendizes do tipo bilíngue tendo pleno conhecimento das informações que esse material contempla. Não os usando unicamente para a compreensão ou tradução de um vocabulário, mas sim, que compreendam a complexidade da obra lexicográfica que se tem em mãos e principalmente, que compartilhem esse conhecimento.

Anseia-se que por meio desse tipo de pesquisa que os dicionários sejam mais usados como material didático em sala de aula. Ademais, que se comece a pensar na necessidade da oferta de uma disciplina de lexicografia pedagógica ainda na graduação, visto que conforme Krieger (2007) expressou, são poucos cursos que contemplam uma disciplina relacionada ao dicionário na graduação. Enquanto esse momento não se concretiza, a demanda de mais investigações com essa temática urge.

Referências

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La lexicografía como disciplina lingüística. *In: GUERRA MEDINA, Antonia María. (coord.) Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003.

BEVILACQUA, Cleci Regina; FINATTO, Maria José Bocorny. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. *In: Alfa*, São Paulo, 50 (2): 43-54, 2006.

BIDERMAN, M. T. C. As Ciências do Léxico. *In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2 ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p. 13-22.

CARVALHO, O. L. de S. *Lexicografia Bilingue Português/Alemão: Teoria e Aplicação à Categoria das Preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001, p. 47-58.

DANTAS, Halysson Oliveira. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. *Entrepalavras*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 150-163, maio 2014. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/302>>. Acesso em: 9 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.4.4.1.150-163>.

DE GRANDI, I. *Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) –Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

DÍAZ, Miguel; TALAVERA, García. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

FUENTES MORÁN, María Teresa; TORRES DEL REY, Jesús. Algunos apuntes sobre la evaluación de diccionarios. *Revista de Lexicografía*, Universidade da Coruña, 2004-2005, p. 69-80.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293.

KRIEGER, Maria da Graça. *Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias*. Calidoscópico. Vol. 4. N.3, 2006, p. 141-147.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, vol. III. Campo Grande: editora UFMS, 2007, p. 295-309.

MOLINA GARCÍA, *Fraseología Bilingue: um enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Comares, 2006.

PEREIRA, R. P.; NADIN, O. L. Dicionário enquanto gênero textual: por uma proposta de categorização. *Acta Scientiarum. Language and Culuture*, v. 41, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/43835>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

PEREIRA, R. R. El Diccionario Monolingüe Pedagógico y la Enseñanza de Vocabulario: reflexiones teóricas y propuesta de actividad. *LINGUAGENS: Revista de Letras, Artes e Comunicação* (FURB), v. 15, p. 1-19, 2019.

PEREIRA, Renato Rodrigues. Estrutura Lexicográfica. In: PEREIRA, Renato Rodrigues. *O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018, p. 39-50.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. La microestructura del diccionario. In: PORTO DAPENA, José-Álvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: ARCO/LIBROS, S. A., 2002, p. 182-227.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23. ed., [versión 23.4 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es/lexicografia>. Acesso em: 24 nov. 2021.

TARP, S. Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. *Lexicografía Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Santa Catarina: NUT, 2008.

VARGAS, M. D. *Lexicografía Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro*. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia, vol. 12, n. 4, 2018, p. 1934-1949.

WEINRICH, H. A verdade dos dicionários. In: VILELA, M. (Org.) *Problemas de lexicologia e lexicografia*. Porto: Civilização, 1979. p. 341-337.

WELKER, H. A. *Lexicografía pedagógica: definições, história, peculiaridades*. In: XATARA, WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – Uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004, capítulo 3.

A canção como gênero textual: uma perspectiva interacionista para o ensino de língua portuguesa

MIRIAN CAMILLE SALTINI¹

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI²

Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

Acreditamos que a canção, ao ser trabalhada em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), deva ultrapassar os limites da aprendizagem de conteúdos linguísticos, não se atendo ao método puramente gramatical, de modo a despertar no aluno o interesse pela produção textual, ou seja, pela interação por meio desse gênero. Pensando em como planejar aulas e agir como docentes para alcançar essa meta, surgiu-nos a pergunta que norteou esta pesquisa: como utilizar o gênero canção nas aulas de língua portuguesa em uma perspectiva interacionista?

Estipulamos como objetivo geral, para nosso fazer científico, analisar a implementação de uma proposta de ensino e aprendizagem com base no gênero canção, fundamentada em uma concepção interacionista, realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e tendo como prioridade a produção para um destinatário real. Desse objetivo geral, desencadeiam-se os seguintes objetivos específicos: I) descrever uma prática de ensino fundamentada dos gêneros textuais e na organização por meio de uma Sequência Didática; II) verificar a aprendizagem de conteúdos linguístico-discursivos através do gênero canção e do *rap* como estilo musical e III) analisar a motivação dos aprendizes quando produzem um texto tendo como destinatário alguém cuja função social transcenda a do professor.

A intervenção didática, nos moldes de uma Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010) ocorreu durante o cumprimento da disciplina *Estágio Supervisionado I*, do curso Letras Português da Unespar Apucarana, entre 9 de outubro e 27 de novembro de 2017, em uma escola pública de uma cidade do norte do Paraná.

A fim de organizar esse manuscrito, na próxima seção, expomos as características gerais do gênero canção e do estilo musical *rap*. Na terceira seção, apresentamos a estrutura de uma Sequência Didática, discorreremos sobre a relevância das etapas que a compõem e estabelecemos uma conexão com a perspectiva interacionista de Vygotsky (2007). A quarta está destinada aos aspectos

¹ Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), pós-graduanda em Musicoterapia pela Faculdade do Vale do Aço (Facuvale), professora de Música na Educação Básica, na rede privada de ensino. *E-mail*: mi.saltini22@gmail.com.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta no curso Letras Espanhol da Unespar / campus de Apucarana. *E-mail*: amabile.piacentine@unespar.edu.br.

metodológicos deste estudo. Na quinta, aparecem os registros de nossas análises e a discussão dos resultados. Por fim, trazemos nossas considerações finais, seguidas das referências.

2 Características do gênero textual canção e as especificidades do rap

São muitos os gêneros que permeiam o cotidiano da vida humana, bem como seus enunciados linguísticos. Bakhtin (2003) esclarece que a comunicação realizada no cotidiano das pessoas é sempre executada através dos gêneros. Vinculados à vida social e cultural, Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais têm por objetivo contribuir para ordenar e caracterizar as atividades comunicativas, bem como sua função social, seus suportes, sabendo que a estrutura de qualquer texto tem sua função social-comunicativa na sociedade, sendo analisado e agrupado como gênero textual/discursivo.

Lopes (2013) afirma que o gênero canção é considerado um dos mais antigos da humanidade, surgindo em 6000 a. C., originado da relação do homem com os sons da natureza. A canção esteve presente, desde os primórdios, em rituais e na comunicação cotidiana da humanidade. Somente a partir da Antiguidade Clássica, a canção teve suas estruturas iniciadas e foi nessa época que surgiram as primeiras definições de acorde.

Considerada um gênero discursivo híbrido (Lopes, 2013, p. 30), a canção é capaz de unir várias propriedades, como o conteúdo temático, construção composicional e a linguagem de outros gêneros discursivos da esfera artística ou de outras esferas sociais. Só é possível esse grande desenvolvimento por conta das produções condicionadas pelas possibilidades dos elementos de gêneros distintos, como poemas, contos e fábulas, sendo eles incorporados à construção de uma determinada canção para a produção de efeitos de sentido.

Apesar de ouvirmos e falarmos o termo “música” como sinônimo de “canção” em nosso cotidiano, Lopes (2013) afirma que as nomenclaturas “música” e “canção” se distinguem. Segundo a autora, os três aspectos que são relevantes na construção da canção enquanto gênero é: a construção poética, construção narrativa e a linguagem não verbal, composta pelos arranjos musicais (música). Desta forma, a música se caracteriza somente pela parte não verbal, e é ela a responsável pelas mudanças melódicas na canção. Podemos afirmar que a canção é um gênero multimodal, pois engloba o verbal (letra) e o não verbal (música); toda canção contém musicalidade, mas nem toda música é uma canção.

O ritmo é o movimento e a fluidez e, para que haja tal movimento, existem dois fatores: a intensidade e a duração. A duração é definida pela “comparação dos valores mais longos com os mais curtos e a duração longa ou breve” (Lopes, 2013, p. 32). A intensidade é definida pela troca de sons fracos e sons fortes. Para que tenhamos um ritmo específico, deve haver uma alternância dos sons, adotando certa duração ou intensidade, assim é que se define a canção. Já a melodia é

composta por sons de diferente duração, intensidade e entonação. É a união de todos os elementos anteriormente abordados para que possa ter um sentido único.

Em busca de trabalhar com a canção de forma inovadora, utilizamos o estilo *rap*³ como objeto de ensino aprendizagem, servindo como suporte para compreensão e produção de textos. Um dos fatores que nos fez escolher o *rap* são as características regulares desse estilo; seu ritmo permite o trabalho com elementos da LP de uma forma significativa e, ao mesmo tempo, atrativa, além de contribuir para a formação humana do estudante, na sua maneira de pensar e refletir sobre o contexto político e cultural em que está inserido.

O movimento *hip hop* teve origem na Jamaica. Para a população marginalizada, a canção era “uma forma de reivindicar” (Ramos, 2016, p. 6), para que tivessem voz perante a sociedade, denunciando as discriminações e violências que eles sofriam. Após um tempo, com a migração dos jamaicanos para os Estados Unidos, esse estilo musical se espalhou pelo mundo, até chegar no Brasil. O *rap* iniciou nas ruas de São Paulo, a partir das rodas de dança (“Beak”) do movimento *hip hop*.

Nos *raps*, são colocados em discussão temas que são relevantes como: cultura, política, economia, violência, criminalidade, direitos e deveres, assuntos que sempre dizem respeito ao homem. Para Ramos (2016) as canções de *rap* são textos formadores de opinião, pois discutem a condição de excluído do sujeito da periferia.

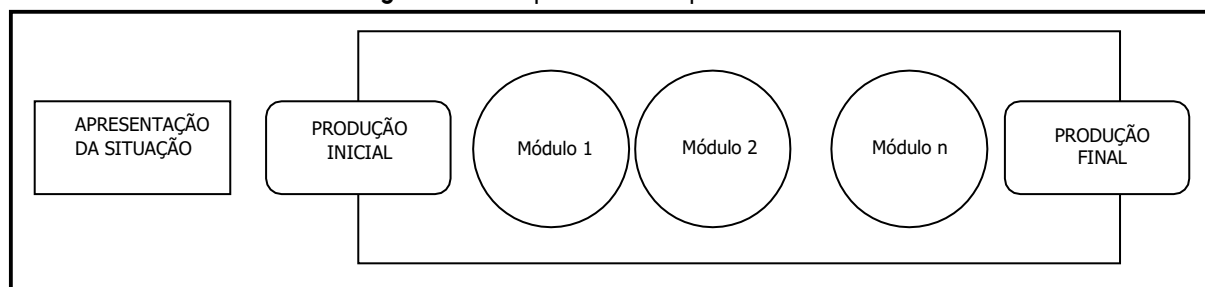
As letras dessas canções são estímulos para variadas interpretações do sujeito na política, cultura e até mesmo em leis. Segundo Bakhtin (2003), não há preocupação em teorizar o gênero, mas sim com o processo de produção e como eles se constituem. Assim, o *rap* em sua forma dialógica apresenta um formato de aproximação entre o artista e o público, marcado até mesmo nas próprias letras, nas quais, na maioria das vezes, os conteúdos estão implícitos. É possível, por meio do estilo *rap*, segundo Ramos (2016, p. 15), “extrair reflexões acerca do modo de vida da sociedade, nos é possível também re(pensar) o sistema capitalista em que estamos”. O *rap* pode ser utilizado em uma construção de visão de mundo e como um instrumento de questionamentos de ideologias.

3 Sequência didática

Ao utilizar a língua dentro de uma concepção interacionista (Vygotsky 2007), podem ser trabalhadas as múltiplas funções sociais de linguagem. Para isso, é necessário o uso de textos que circulem socialmente. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) apresentam um trabalho sistematizado utilizando o gênero através da Sequência Didática (SD). Na SD, a partir de uma articulação definida, são organizadas atividades para um melhor reconhecimento desse gênero. Uma SD possui uma estrutura, que serve como base a utilizar os seguintes passos:

³ Apoiamo-nos nos estudos de Lopes (2013) para utilizar a nomenclatura “gênero” para a canção e “estilo” para *rap*.

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97)

Ao proporem esta metodologia de ensino, os autores contemplam, inicialmente, a apresentação da situação de interação, fundamentando a produção e a aprendizagem. É na apresentação da situação que o professor expõe o projeto social de comunicação, convidando os estudantes, desde o primeiro momento, a engajar-se nessa ação e conscientizando-os da importância de cada etapa que vivenciarão. Os alunos compreendem o porquê de todos os conteúdos que irão estudar.

Posteriormente, é solicitada uma produção inicial do gênero utilizado e, a partir dessa primeira produção, o professor terá subsídios para verificar a compreensão do aluno e assim utilizá-los como instrumento para analisar as capacidades que o aluno já possui e o que necessita aprender.

É a partir dessa avaliação diagnóstica que pode ser definido o ponto de partida para orientação das atividades a serem aplicadas, de modo a adaptá-las as necessidades do aluno e, é a partir dos módulos que elas serão atendidas. Na produção final, o aluno utiliza todas as noções anteriormente abordadas. Segundo os autores:

Uma sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 97-98).

Esse procedimento didático, coerente à perspectiva de Vygotsky (2007), nos permite observar e analisar o *nível real* no educando (produção inicial) para a preparação adequada de uma *zona de desenvolvimento proximal* (os módulos) visando a que os alunos alcancem seu *nível potencial* de desenvolvimento, tornando-se este o novo nível de desenvolvimento real do aprendiz (produção final); conforme figura sintetizadora da proposta de Vygotsky:

Figura 2 - Zona de desenvolvimento proximal: uma abordagem



Fonte: Drogui (2018), com base em Vygotsky.

Compreender as etapas da SD, a partir da abordagem vygotskyana, permite ao professor a consciência do quão relevante é sua intervenção para que ocorra o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

4 Metodologia

Esta pesquisa se enquadra no paradigma sociocrítico, pois, como explica González Morales (2003), as pesquisas sociocríticas têm por objetivo a emancipação dos sujeitos envolvidos e a ruptura com a ideologia de neutralidade das ciências; sustentam que o conhecimento é um caminho para libertação humana. O autor pontua que:

Na pesquisa sociocrítica, é possível distinguir três tipos básicos: a pesquisa ação, a pesquisa colaborativa e a pesquisa participativa. Todas têm uma visão ativa do sujeito dentro da sociedade, motivo pelo qual consideram a participação como elemento base. (González Morales, 2003, p. 133, tradução nossa)⁴

Realizamos uma pesquisa-ação, visto que, “pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (Severino, 2007, p. 120). Nossa intervenção ocorreu em uma escola estadual de um município do norte do Paraná, em uma turma de nono ano, do período matutino, nas aulas de língua portuguesa. A escola abriga alunos de diferentes bairros periféricos da cidade; consta em seu Projeto Político Pedagógico que a maioria dos estudantes provém de famílias cuja renda é bastante baixa.

Após observar o desinteresse de vários alunos pela produção oral e escrita, elaboramos uma SD baseada no gênero textual canção, no estilo *rap*, tendo como meta de produção final uma canção

⁴ No original: “en la investigación sociocrítica, se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base.”

composta pelos alunos, cuja temática está relacionada aos problemas sociopolíticos brasileiros, à qual foi acrescentada ritmo, melodia e harmonia para que pudessem cantar, filmar e publicar.

Os dados gerados, ou seja, a reação dos alunos a cada etapa da SD e suas produções durante o percurso foram analisados à luz dos estudos sobre os gêneros textuais e sobre a perspectiva vygotskiana de desenvolvimento humano. Para preservar a identidade dos discentes, usamos somente as iniciais do primeiro nome e do último sobrenome de cada um.

5 Descrição e análise dos dados

Seguindo o modelo de SD, proposto por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2010), tendo a canção como gênero textual a ser trabalhado, o *rap* como estilo musical e os problemas sociopolíticos do Brasil como temática, elaboramos e implementamos a proposta didática que descrevemos e analisamos nesta seção.

5.1 Apresentação da situação e a produção inicial

Demos início, expusemos aos alunos como seriam nossas aulas e qual a função social de tudo que iríamos realizar. Explicamos como funcionaria e que o resultado esperado era a composição de uma canção e o estilo a ser utilizado seria o *rap*, abordando temas polêmicos como os problemas sociais e políticos que estão presentes na nossa sociedade.

Para saber em qual nível se encontrava a turma, e para trabalhar pontos que eles pudessem ter dificuldades, pedimos para que, com o que eles já sabiam sobre o *rap*, realizassem a seguinte atividade:

Quadro 1 – Primeira proposta de produção textual da SD

Você é o compositor de um famoso cantor de <i>rap</i> . Ele precisa de uma letra nova, com a temática corrupção, e já está na cidade para pegá-la. Com o que você sabe sobre esse gênero musical, o <i>rap</i> , componha uma canção com no mínimo dez linhas.
--

Fonte: as autoras.

A classe se manteve bem empolgada com a proposta. Todos tentaram produzir algo, apesar de alguns não conseguirem fazer o mínimo de linhas solicitado. Percebemos que muitos tinham dificuldades na hora de discorrer sobre um assunto, algo esperado para uma primeira versão, antes da atuação e mediação docente.

Essa primeira produção permitiu, a partir dos conceitos vygotskianos, que percebêssemos o nível de desenvolvimento real dos nossos alunos. A leitura da produção inicial possibilitou detectar as principais dificuldades dos alunos: pouco conhecimento sobre o gênero, sobre figuras de

linguagem e sobre o tema; dificuldades para formar rimas e baixo domínio das classes gramaticais e vários desvios ortográficos.

5.2 Trabalhando com os módulos

Módulo 1

A partir do diagnóstico permitido pela produção inicial, iniciamos os módulos, conforme havíamos explicado aos alunos no primeiro dia de nossa intervenção. No *Módulo 1*, com uso de *slides*, discutimos sobre o gênero canção, seu surgimento, os tipos de linguagem que ele possui e os elementos fundamentais para sua produção. Falamos sobre alguns estilos musicais conhecidos por eles, como o *rock*, sertanejo, música clássica e *rap*, para que soubessem diferenciar um do outro. Apresentamos fotos de cantores famosos de *rap*, para que pudessem perceber a presença da canção no nosso cotidiano. Os alunos participaram ativamente, fazendo perguntas e comentários. Conforme Sousa e Plilippsen (2009), esse gênero permite ao professor dinamizar e aumentar a eficiência na fixação dos conteúdos de LP.

Para conhecer um pouco mais sobre o estilo musical, falamos sobre o surgimento do *rap* através do movimento *hip hop*, observando que este advém da mistura da música e da poesia, e que inicialmente o *rap* era uma forma de reivindicar, de “ter voz” na sociedade, tendo o “ser humano” como personagem principal. Também foi comentado sobre as temáticas abordadas nos *raps*, que, muitas vezes, são de cunho social e que dizem respeito ao homem (Ramos, 2016).

Módulo 2

Seguindo as orientações de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2010), *Módulo 2*, apresentamos um modelo do gênero pretendido, a canção “Chega”, do cantor e compositor Gabriel Pensador. Para os alunos acompanharem, distribuimos a letra do *rap* e em seguida ouvimos a canção. Com o *data-show*, demos continuidade ao assunto, abordando as características do *rap* utilizando *slides*.

Trabalhamos, primeiramente, o conteúdo social da letra, pois, como Oliveira *et al.* (2002) afirmam, a canção expressa valores que podem ser utilizados para observar e analisar as mudanças culturais ou sociopolíticas de um país e, por isso, ao utilizar a canção como um recurso na aprendizagem de LP, espera-se que o aluno possa ser capaz de discernir o que tem qualidade e desenvolver a criticidade, afim de evitar que se torne uma pessoa “alienada” e consumidora do que a mídia tenta impor. Em seguida, analisamos algumas características composicionais e linguísticas da canção: versos, ritmo, rimas, classes gramaticais, figuras de linguagem e melodia.

A canção escolhida aborda a temática social sobre a situação do Brasil. Ela retrata o desvio de verbas, cobranças de impostos indevidas, a situação da classe trabalhadora do país e a presença de partidos políticos que não se preocupam as desigualdades. É uma canção protesto, como se pode comprovar lendo alguns de seus versos:

*Chega! Água que falta, mágoa que sobra
Chega! Bando de rato, ninho de cobra
Chega! Obras de milhões de reais
E milhões de pacientes sem lugar nos hospitais.* (Gabriel Pensador)

Os alunos interagiram durante toda a aula, mostraram-se curiosos e atentos; alguns fizeram perguntas sobre definições de palavras e expressões como, por exemplo: “alienação da massa”, “democracia”, “resignado” e outros vocábulos presentes na canção. Fizeram excelentes comentários sobre corrupção e sobre a importância de lutar contra isso; falaram sobre as injustiças sociais e o descaso dos governantes.

A canção pode provocar-nos diversas reações, concluem Malanski e Costa-Hubes (2008), agindo de forma direta em nosso corpo. Podemos perceber que a canção pode provocar comportamentos condizentes com as mensagens transmitidas pela canção, permitindo ao aluno refletir e posicionar-se. Como elemento didático-metodológico, a canção propicia prazer pela aprendizagem pela LP, promovendo maior aproveitamento dos conteúdos abordados.

Módulo 3

No *módulo 3*, para fixar o conteúdo, distribuimos as atividades elaboradas; nelas haviam fragmentos de *raps* com a mesma temática anteriormente abordada. Para cada fragmento, foram desenvolvidas questões acerca de interpretação, rimas, figuras de linguagem e classes de palavras. O quadro 2 é um exemplo:

Quadro 2 – Fragmento da atividade do módulo 3

*Pai de família cansado, depois do trampo o dia inteiro
Muito trabalho, muita conta, muito filho, pouco dinheiro
Paga o aluguel do barraco, trincado, quase caído
Ainda paga pelo seu ar e respira ar poluído
Um salário é pouco pra sustenta 6 criança
Tenta mas não esquece da lembrança da sua infância*

(Desigualdade Social - SP-Doug)

(<https://www.lettras.mus.br/sp-doug/1975467/>)

- 1- Discuta oralmente sobre a situação relatada nesses versos e sua recorrência na sociedade brasileira.
- 2- Quando o artista diz: “tenta mas não esquece da lembrança da sua infância”, que reflexões podem ser observadas no verso?
- 3- Quais são os tipos de rima utilizadas pelo cantor? A quais classes de palavras elas pertencem? Cite-as.

Fonte: as autoras.

Inicialmente, explicamos na lousa as classes de palavras que havia nos trechos para que identificassem os tipos de rima que cada estrofe possuía. Conforme a teoria vygotskyana, o professor assume um papel de mediador, pois, nas fases de desenvolvimento, o aluno necessita de mediação para apropriação do conhecimento. Algumas questões de interpretação foram respondidas oralmente, para que pudéssemos debater o assunto e para que todos interagissem e se expressassem.

Nesse momento, vários alunos colaboraram com a aula, expondo exemplos de seus cotidianos que condiziam com o assunto abordado. Alguns alunos eram mais reservados e preferiam não se manifestar, solicitaram que fôssemos até eles para sanar as dúvidas. Quanto às classes gramaticais, os alunos tiveram grandes dificuldades. Por muitos terem dificuldades, distribuímos uma cópia de conteúdo, contendo a explicação e exemplos das classes de palavras, tipos de rimas e figuras de linguagem e retomamos as explicações. Assim, conseguiram com mais facilidade dar continuidade nas atividades. Ao que se refere à SD, só há um verdadeiro sentido na proposta se elas “forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2010, p. 127, 128); neste sentido, os autores destacam a importância da análise das primeiras produções, permitindo ao professor adequar as atividades ao que convêm aos alunos. Oferecer suporte para que os alunos se apropriem dos esquemas de utilização dos mais diversos gêneros textuais é o papel do professor.

Módulo 4

No *módulo 4*, perguntamos aos alunos em qual conteúdo ainda tinham dúvidas e, por meio da correção oral da atividade, retomamos as explicações; quando necessário, utilizamos a lousa. Poucos apresentavam as dificuldades anteriores. Quando fizemos a correção coletivamente, a maioria respondeu corretamente, sem receio de participar oralmente.

Com uso de *slides* fizemos a devolutiva da produção inicial dos alunos. Colocamos fragmentos de seus textos, sem identificá-los, selecionamos modelos adequados e inadequados para que pudessem analisar. Para que percebessem melhor se a escrita se encaixaria no compasso do *rap*, pedimos aos alunos que batessem com as mãos na carteira, no ritmo, enquanto liam os versos. Para Lopes (2013), nesse processo de análise, a observação da parte melódica é essencial para relacionar a música e a letra (dimensão não verbal e verbal), dando um suporte maior para a caracterização do gênero canção.

Os alunos se divertiram bastante, todos mostraram grande interesse nesse momento. Algo que nos chamou muito a atenção foi que os próprios alunos conseguiram identificar inadequações linguísticas e sugerir correções. Para fomentar o vocabulário para a produção final, apresentamos algumas notícias atuais sobre problemas sociopolíticos brasileiros e deixamos que tivessem acesso a elas no *módulo 5*, no momento de realizar a produção final.

Módulo 5

Além do suporte lexical, organizamos um jogo de rimas para que pudessem identifica-las e verificar os conteúdos presentes nos versos. Analisamos versos de diversos *raps* brasileiros e, em seguida, os alunos faziam a segunda produção. Contudo, nesse dia, houve gincana no colégio e muitos alunos não estavam presentes. Em sala, haviam somente sete alunos, por isso não foi possível aplicar as atividades planejadas.

Para aproveitarmos esse momento, fizemos um círculo e debatemos sobre a política brasileira, direito dos trabalhadores e outros problemas sociais. Surgiram comentários dos alunos quanto à reforma do ensino médio, se realmente seria bom para eles e como poderiam reivindicar os seus direitos, conversamos também sobre o futuro, sobre o interesse dos alunos nos dias atuais, sobre qual tipo de profissionais eles gostariam de ser e em qual área gostariam de atuar. Também discutimos sobre a desigualdade social e os direitos dos cidadãos de classe baixa e alta, que isso não deveria existir e que todos deveriam ter o mesmo direito à moradia, à educação, às oportunidades para entrar em universidade pública, entre outros direitos.

Por meio dessa conversa, surgiu a ideia de levar palestras de conscientização para os alunos da escola, para que pudessem ter voz e exigir os seus direitos. Essa interação, segundo Vygotsky (2007), desperta diversos processos internos de desenvolvimento. O professor titular da turma participou da conversa e, diante do interesse desses alunos, propôs criar um grupo para discutirem livros e assuntos atuais, eles prontamente aceitaram. Para nós, foi muito gratificante.

5.3 Produção final

Dando continuidade à proposta de escrita, solicitamos aos alunos que fizessem a última produção de letra de *rap*, levando em conta todo o conteúdo que foi abordado, lembrando da estrutura, da temática, das figuras de linguagem, das rimas e avisamos que faríamos uma junção de versos, de produções de diferentes alunos, para compor uma letra coletiva, com acréscimo de ritmo e harmonia.

Os alunos estavam animados e já não tinham tantas dúvidas comparada com a primeira produção, chamavam-nos para mostrar suas rimas ricas, seus acertos ortográficos e os “recados” que queriam mandar.

Com as produções em mãos, pudemos comparar a produção inicial com final, o resultado foi bastante satisfatório. Selecionamos alguns fragmentos e os apresentamos aqui, sem fazer nenhuma correção:

Quadro 3 – Comparativo entre produção inicial e produção final

Aluno (a)	Versos da produção Inicial	Versos da produção Final
LA	<i>O povo anda lutando pelo Pão de cada dia mas não Está fácil pra ninguém</i>	<i>Cadê nosso dinheiro para a educação? Presidente está juntando pra ficar com mais milhão</i>
NA	<i>Sonha sem parar Mas sonhando devagar Com muita calma Ela espera alcançar seus objetivos</i>	<i>“Ordem e progresso” foi o que eu sempre quis Mas está parecendo uma bagunça infeliz</i>
AS	<i>O mundo que vivemos é de muita corrupção No país que estamos é de muita precaução No Brasil também é de muita corrupção</i>	<i>Hoje vim aqui para chamar sua atenção Falar de coisas que não são boas da nossa população O mundo que vivemos é de muita corrupção</i>
LH	<i>Eu começo esse rap falando do Brasil, to com tanto medo que comprei até um fusil.</i>	<i>Essa tal corrupção tem que acabar Senão esse país vai afundar A aposentaria não cabe não meu bolso Vou morrer sem pegar o encosto Tantas pessoas nos postos de saúde sofrendo Sem atendimento acaba morrendo O Brasil com mal saúde e educação As crianças da favela já andam de oitão</i>

Fonte: as autoras.

Na produção inicial de LA, percebemos uma tentativa de produzir o texto em versos; porém, pelo provável desconhecimento de como fazê-lo, sua produção fica sem ritmo de leitura e sem as características rimas do *rap*. Em contrapeso, sua produção final, após sua passagem pela ZDP, não revela somente um maior conhecimento do gênero quanto um significativo engajamento com o tema.

A aluna NA, em sua produção inicial, parece não haver compreendido a temática e evidencia pouco conhecimento do gênero. O conhecimento espontâneo, ou cotidiano, não é suficiente para comunicação por meio de gêneros textuais complexos, faz-se necessário a intervenção, a interação com pares mais desenvolvidos para desenvolvimento dos conceitos complexos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010). A produção final de NA apresenta consciência do tema e do gênero, possui rimas ricas e ritmo. Foi uma surpresa a evolução dessa aluna, pois seu texto inicial estava muito distante do esperado.

AS, além de melhorar significativamente seu texto, parece ter “feito questão” de mostrar seu desenvolvimento; ela repetiu um dos versos da primeira produção, corrigindo a grafia da palavra “corrupção” / “corrupção”. Não foi necessária uma correção “vermelha” de sua produção inicial para que ela aprendesse a grafia correta da palavra; ela fez atividades nas quais a palavra aparece, a viu nos *raps* lidos e ouvidos e nas notícias que visavam dar fomento para a produção final.

Já LH parece ter se motivado mais diante da ideia de ver seus versos na composição coletiva, ou seja, não só para o professor ler e corrigir. Ter projeto de comunicação autêntica é essencial para o engajamento dos alunos. Fizemos questão de colocar dois versos seus na canção final.

Há vários exemplos parecidos com esses, nos quais os alunos engajam-se e demonstram significativo desenvolvimento na produção final. Foram poucos os casos de alunos que apresentaram desempenho igual ou similar ao da produção inicial. Infelizmente não pudemos seguir trabalhando com esses alunos para compreender outros fatores que levam ao auto ou baixo desempenho. Sentimo-nos gratificadas com o fato de que todos envolveram-se no projeto comunicativo e sentiram-se valorizados.

Para finalizar a SD, selecionamos alguns versos escritos pelos alunos e colocamos melodia, ritmo e harmonia:

Quadro 4 – Versos selecionados

Estudante	Versos
NA	Ordem e progresso foi o que eu sempre quis Mas está parecendo uma bagunça infeliz
AS	Hoje eu vim aqui pra chamar sua atenção Falar sobre o país que está na contramão
LA	Cadê nosso dinheiro para a educação Presidente está juntando pra ficar com mais milhão
LH	Essa tal corrupção tem que acabar Se não esse país vai afundar
ER	Pare pra pensar O mundo precisa mudar Precisamos acordar
MY	Um pai de família está preocupado Em busca de trabalho, ele sai desesperado
LU	Muitas críticas eu faço pra traçar o meu país Dividindo meio a meio pra perguntar o que eu fiz
VI	Professores sem receberem seu salário Logo eles que te deram todo o aprendizado

TH	Enquanto o seu filho, na escola estuda e sonha Pensando no futuro, para não passar vergonha
NA	Acorda! Não podemos nos calar Acorda! O Brasil tem que mudar

Fonte: as autoras.

No dia 30 de outubro de 2017, com a letra impressa e a presença da musicista Jaqueline R. S. Ribeiro (que auxiliou na construção melódica da canção), levamos violão e cajon (instrumento de percussão) para cantarmos juntos, a canção criada por eles. Por motivo de muita chuva, poucos alunos foram à aula; ainda assim, apresentamos a canção finalizada e cantamos com os que estavam lá. Apesar de estarmos em poucos alunos, e ser a primeira aula do dia, surpreendeu-nos positivamente o fato de que o aluno RL chegou bem desanimado e, vendo que não haviam muitos alunos, sentou-se ao fundo e abaixou a cabeça, resolvido a dormir. Quando começamos a tocar e cantar, ele não resistiu, pegou a letra e entrou no ritmo. Para que todos conhecessem a canção, visto que estavam ansiosos por ouvi-la com ritmo e melodia, o professor titular nos permitiu retornar em outro momento para finalizarmos a sequência didática.

No dia 27 de novembro de 2017, retornamos, fizemos uma roda com os alunos, distribuimos a letra da canção e fizemos a leitura e cantamos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a SD tem a finalidade de fazer com que o aluno domine melhor um gênero, para novas práticas de linguagem. Assim que cantamos pela primeira vez, pudemos perceber uma reação de surpresa dos alunos, gostaram bastante do resultado e se empolgaram em cantar e “batucar” as carteiras, até mesmo os mais reservados. Logo, analisamos a letra produzida, verso por verso, observando o conteúdo de cada verso do *rap*, nele há rimas ricas, pobres, figuras de linguagem, além dos conteúdos que foram bem desenvolvidos na letra produzida.

Para finalizar, fizemos divisões para cantarmos a canção, separados em dois grupos para intercalar cada verso. Foi bastante importante esse momento de conclusão, pois os alunos perceberam que a escrita não ficaria somente no papel, que poderiam cantar para todos e mostrar o que puderam produzir. Notaram também como é difícil compor uma canção e como é trabalhoso para chegar à produção final. Filmamos e ficou muito bom. Foi uma experiência ímpar, de envolvimento, satisfação e consciência de aprendizagem e desenvolvimento. Um dos encaminhamentos que deixamos, foi de que apresentassem a canção em algum evento da escola; o professor titular e os estudantes demonstraram-se entusiasmados com a proposta.

A SD tem essa função, partir de um projeto inicial e acompanhar conscientemente todas as etapas até chegar ao resultado final. Os módulos são a ZPD, a interação com professores e colegas, mediada por diferentes instrumentos didáticos, que possibilita aprendizagem e, conseqüentemente, gera desenvolvimento.

6 Considerações finais

Ao realizar e revisar a questão de pesquisa, pudemos comprovar que os alunos escreveram com muito mais motivação quando tem uma projeção para um destinatário real, que transcende a figura do professor. Também pudemos concluir que, engajados num projeto de comunicação, os alunos aprendem mais e se desenvolvem, tanto nos conteúdos linguísticos como na ação social. Diferente de propostas fundamentadas somente no ensino da gramática, o trabalho com gêneros textuais, no modelo Sequência Didática, traz sentido ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Propor aos alunos, no primeiro dia de nossa intervenção, que iriam compor um *rap* em sala de aula e que esse *rap* seria cantado e filmado, motivou-os de uma maneira diferente de produzir uma redação somente para o professor corrigir os erros gramaticais. Infelizmente, não pudemos publicar o vídeo no *Youtube*, porque não tivemos o retorno do consentimento de todos os pais para a divulgação da imagem dos seus filhos (menores de idade), porém, o fato de cantarmos com eles em sala de aula e eles verem ali seus versos compondo uma letra musicalizada, ou seja, uma letra se tornou verdadeiramente canção como um gênero multimodal, manteve essa motivação do início do nosso projeto de intervenção.

As atividades adaptadas à SD proporcionaram aos alunos o domínio do gênero, percebido claramente através do progresso na escrita. Durante as atividades, foi essencial a intervenção do professor (par mais desenvolvido), possibilitando não somente ampliar seus conhecimentos sobre a canção — ao que se refere à sua estrutura, contexto de produção, estilo, entre outros — como, ao abordar um assunto de cunho social, contribuir para que se tornem “sujeitos críticos”.

Apesar das limitações desta pesquisa, esperamos que possa contribuir tanto para professores, como uma sugestão de prática de ensino de LP, quanto para fomentar novos estudos relacionados à necessidade de que a aprendizagem seja significativa e transformadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

COSTA, Fabiana Claudia Viana; FARIA, Mariana Alves. Música na sala de aula: recurso didático para o ensino de língua portuguesa. *Nucleus*, v.5. n. 1, mar. 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

DROGUI, Amábile Piacentine. Brasil e Argentina: interação no meio virtual e formação (inicial e continuada) de professores de língua espanhola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, p. 1-31, 2019.

GONZÁLEZ MORALES, Alfredo. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. In: *Islas*, [S.l.], n. 138, p. 125-135, 2003.

LOPES, Andressa Aparecida. *Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o Ensino Fundamental*. 2013. Mestrado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina, 2013.

MALANSKI, Elizabet Padilha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Trabalho com o gênero textual “música”*: sequência didática na exploração do tema. 23 F. Trabalho de Conclusão do PDE/2008. Programa de Desenvolvimento Educacional – Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Unioeste, Cascavel, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

OLIVEIRA, Alyne Renata; DAHER, Cláudia Helena; MELO, Fabiane de Almeida; NIMA, Graziella Levandoski; SOUZA, Maria Antonia. A música no ensino de língua portuguesa. *Publicatio UEPG*, p. 73-84, 2002.

RAMOS, Cristina Santos da Conceição. *O “rap” na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita em língua portuguesa*. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Gilianne Vicente; LIMA, Aline Giseli da Silva; SILVA, Jacinei de Virgínia Borges. O uso do gênero letra de música para o desenvolvimento das competências linguístico discursivas dos alunos. *Anais II CONEDU*, Paraíba: Editora Realize, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Wélia Leão; PHILIPPSEN, Neusa Inês. Música: um recurso didático-metodológico para as aulas de língua portuguesa. *Sinop*, v. 2, n. 4, p. 168-181, jul./dez. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A importância do ensino da linguística contrastiva na formação de professores de língua espanhola

CAROLINE EMANUELE DE OLIVEIRA BORSALLI¹
Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

De acordo com Cerutti-Rizzatti e Rodrigues (2011) a linguagem sempre foi uma área bastante pesquisada e estudada, afinal ela tem um lugar de destaque em nossas vidas, visto que é ela quem nos permite expressar nossos pensamentos e ideias, nos concedendo a oportunidade de atuar ativamente em sociedade. Apesar de todo interesse científico ao longo da história, foi somente com Ferdinand Saussure, entre o final do século XIX e início do século XX que surge de fato uma ciência linguística, tendo como foco o estudo da língua. Com o firmamento da linguística como ciência, houve estudos que não tratavam apenas a investigação da língua de maneira abstrata, mas da língua em uso, em situações reais de comunicação. Foi então que no século XX que surge a linguística aplicada (LA).

A LA é uma disciplina interdisciplinar muito presente nos cursos de graduação em Letras, afinal, ela que estuda a língua na prática, em um contexto social de atuação, além de não se limitar apenas aos problemas relacionados à língua materna, mas também aos de língua estrangeira (LE). Como ciência consolidada, a LA tem suas subdisciplinas e a linguística contrastiva (LC) é uma delas. A LC é uma ramificação da LA, uma subdisciplina, enquanto a LA se atenta aos assuntos relacionados ao desempenho da linguagem em uso, em esclarecer os conflitos referentes a parte prática da linguagem, tendo ela como forma de expressão, a LC é a responsável por comparar duas ou mais línguas como forma de contribuir para o aprendizado de línguas estrangeiras (LE).

Sobre a comparação entre línguas, os lusos falantes sabem como as línguas portuguesa e espanhola são comparadas entre si, inclusive, muitos acreditam que por serem línguas próximas, a sua aprendizagem formal acaba sendo vista como desnecessária, afinal, não podemos nos esquecer da influência do portunhol, interlíngua² muito usada em áreas fronteiriças entre países de fala hispânica e o Brasil. Porém, apesar de as línguas portuguesa e espanhola apresentam certa semelhança em sua estrutura gramatical e lexical, o que possibilita ao estudante brasileiro logo nas primeiras aulas a se comunicar na língua objeto de estudo (LO), ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ele perceberá que essa familiaridade pode se tornar um desafio,

¹ Professora colaboradora do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *E-mail*: caroline.oliveira@unespar.edu.br.

² Para mais informações: MORALES, Griselle M. Calderón. *O portunhol: língua, interlíngua ou dialeto*. Disponível em: <http://www.ingeniosupr.com/vol-22/2016/1/29/o-portunhol-linguainterlingua-ou-dialeto>. Acesso em: 8 de out. de 2023.

uma vez que as semelhanças podem mais dificultar do que facilitar, como é o caso por exemplo, das palavras heterossemânticas também conhecidas como falsos cognatos.

Ao se tratar de estudantes que estão em processo de formação para se tornarem professores de língua espanhola é necessário que eles conheçam como se dá esse contraste entre os dois idiomas, e que aprendam que existe uma área do conhecimento, uma disciplina que estuda especialmente essa temática, para que possam fazer uso dessa informação no momento de preparar suas aulas e seus materiais didáticos. Por isso, o enfoque deste estudo recai sobre a importância do ensino dos preceitos da LC ainda na formação inicial docente. À luz do que apregoam estudiosos da área como Durão (2003, 2004, 2007), Eres Fernández (2003), Andrade (2013, 2017) e Ferreira (2006) ressaltamos que a LC é uma disciplina importante para a formação do professor de LE, visto que ela estuda as zonas de conflitos entre a língua materna (LM) e a LE que se está aprendendo, contribuindo assim a evitar possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Diante disso, objetiva-se neste trabalho, dissertar sobre a diferença entre a LA e a LC, explicar os modelos que envolvem a LC e ressaltar a importância dos futuros professores de LE, em específicos os de língua espanhola a terem aulas de LC ainda na sua formação inicial. Dessa maneira, este artigo se divide nas seguintes seções, primeiro explicaremos sobre o que é LA e sua relação com a LC, segundo, discutiremos sobre os modelos da LC e por último, defenderemos a importância do ensino da disciplina de LC ainda na formação inicial à carreira docente.

2 Linguística aplicada e a linguística contrastiva

Segundo Santos Gargallo (1999) a LA nasce em um momento de confronto, na Segunda Guerra Mundial, em que ficou clara a necessidade de estabelecer uma comunicação mais eficaz entre os envolvidos, questionando assim, o método de ensino de línguas vigente na época, o de gramática e tradução. Ainda sobre o surgimento da linguística aplicada, Cerutti-Rizzatti e Rodrigues (2011, p. 15) explicam que:

Dessa forma, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a Linguística Aplicada foi concebida como a consolidação de um enfoque científico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como o oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas, denominando-se, assim, em sua origem, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

A LA estuda os problemas referentes a língua em uso, conforme explica Voeglin e Harris (1947 *apud* Schmitz, 1992) ela tem “o estudo voltado para o ensino prático, a preparação de dicionários, estudo da criptologia e a elaboração de alfabetos para as diferentes línguas”. Almeida Filho (1987)

ressalta que ela é uma ciência aplicada e que seu objetivo é o estudo do problema real de uso da linguagem tanto no contexto institucionalizado como fora dele também.

Já a LC é uma ramificação da LA, uma subdisciplina, enquanto a LA se debruça aos assuntos relacionados ao desempenho da linguagem em uso, em esclarecer os conflitos referentes a parte prática da linguagem, tendo ela como forma de expressão, a LC é a responsável por comparar duas ou mais línguas como forma de contribuir para o aprendizado de LE. Assim, conforme apregoa Durão (2007) a LC tem como eixo de estudo a observação de sistemas linguísticos dos aprendizes de LE frente a sua LM. Ela se interessa pelas semelhanças e diferenças existentes entre a LM do estudante e a LE que se almeja aprender.

Ferreira (2006) aponta que a LC auxilia no processo de ensino-aprendizagem de LE, visto que ela identifica as semelhanças e diferenças entre duas ou mais línguas que podem ser fontes de erros para os estudantes. Segundo a autora, o termo LC foi criado por Trager (1949) como uma subdisciplina da LA, sendo ela a matéria que permite prever com certa exatidão quais são as estruturas linguísticas em que os estudantes de LE demonstrarão mais dificuldades e além disso, qual é a natureza dessa dificuldade.

Eres Fernández (2003, p. 101) entende que a LC “surge em 1945, consolida-se na década de 50, entra em crise nos anos 80, mas recupera sua força, voltando a ser empregada com vistas a potencializar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”. A LC se divide em três modelos: análise contrastivo (AC), análise de erros (AE) e interlíngua (IL). No próximo apartado, apresentamos o que estuda cada modelo da LC e os motivos de considerar a LC uma disciplina importante para a formação dos professores de LE, neste caso, em especial os de língua espanhola.

3 Análise contrastiva, análise de erros e interlíngua: os modelos da linguística contrastiva

O primeiro modelo da LC é a AC, ela surge por volta dos anos 50 com Fries (1945) e Lado (1957) sendo os seus precursores, como apregoa Durão (2007), a finalidade deste modelo era evidenciar as diferenças existentes entre a LM e LE, visto que as diferenças entre ambas línguas causariam interferência na LE que ainda está em processo de aprendizagem. Acreditava-se que a previsão das dificuldades evitaria os erros causados por influência da LM. A AC tinha como base o *behaviorismo* (comportamentalismo) proposto por Skinner e o estruturalismo linguístico de Saussure e Bloomfield. Nesta vertente os erros eram malvistas e deveriam ser evitados.

A AC “se desenvolveu em um contexto da teoria *behaviorista* e do estruturalismo linguístico” (Durão, 2004, p. 17), ela afirma que Watson foi um dos criadores dessa teoria que explica a conduta humana como resultado de um condicionamento. Sobre essa teoria comportamentalista, foram realizados diversos estudos com animais para demonstrar que um estímulo produz uma resposta,

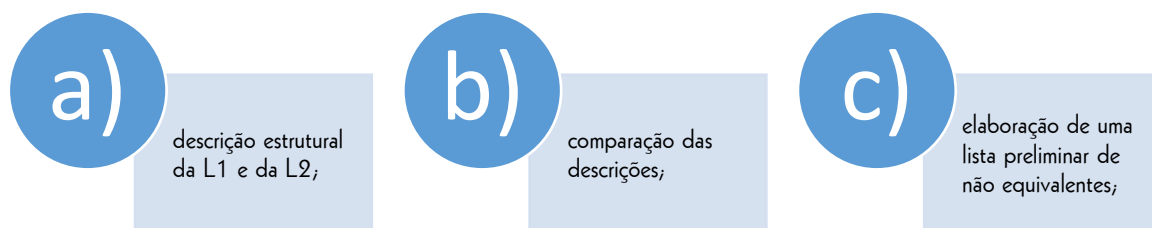
se essa resposta for correta, dentro do esperado, recebe-se uma recompensa para que se mantenha, se ela for equivocada, recebe-se um reforço negativo para que não se mantenha. Além de Watson, Durão (2004) esclarece que outros estudiosos também pesquisavam sobre os estímulos, como Pavlov e Skinner. A relação que o behaviorismo com o ensino de línguas é que, conforme pesquisado por Durão (2004, p. 21), Skinner publicou o *On Verbal Behavior* (1926), livro em que apresentou a aquisição da linguagem como uma forma de conduta que se desenvolve a partir do esquema estímulo-resposta-recompensa.

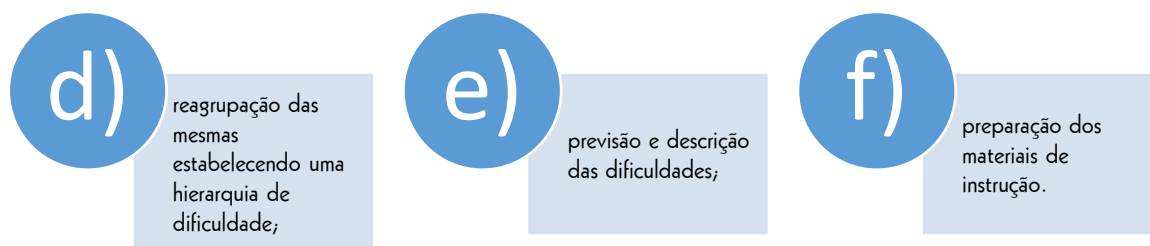
Para exemplificar pensemos em uma aula de língua espanhola em que os estudantes precisam se comunicar dentro das orientações propostas, se ao serem estimulados a produzir enunciados, os estudantes realizarem dentro das expectativas esperadas, o estímulo que eles receberam, gerou uma resposta positiva para a sua ação, se ao contrário, for equivocada, eles receberão um reforço, no caso uma nova explicação, para que supere o erro. Ainda como menciona Durão (2004, p. 22) nesse método proposto por Skinner “se recomenda, portanto, a aplicação de exercícios que visem a mecanização das respostas e a obtenção de respostas corretas, evitando, a todo custo, o erro”. Faz-se necessário enfatizar que os erros na AC eram malquistos, uma vez que o estímulo gerava uma resposta e ela deveria ser positiva, por isso, as falhas deveriam ser evitadas.

Além do *behaviorismo* outra teoria central para a AC foi o estruturalismo linguístico, essa teoria surge a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure publicado em seu livro *Cours de Linguistique Générale* (1916) material publicado *post mortem* pelos seus alunos, nele se fundamenta a ideia de língua como “sistema de signos”. No estruturalismo linguístico a língua é tida como uma “estrutura ou conjunto de elementos definíveis por relações e oposições que sustentam entre si” (Durão, 2004, p. 24). Ademais de Saussure, outro nome bastante marcado no estruturalismo linguístico é o de Leonard Bloomfield em seu livro *Language* (1933) ele também explica o processo de aquisição de línguas em termos de hábitos segundo o esquema estímulo e recompensa.

Como afirma Santos Gargallo (1993, p. 34) a comparação da LM com a LE que se está aprendendo deveria ocorrer em todos os níveis linguísticos, como o fonológico, o gramatical, o lexical e o cultural. Abaixo apresentamos uma figura que representa como seria o contraste realizado e por meio dele, seria possível avaliar o material usado, preparar novos materiais e inclusive prever possíveis erros.

Figura 1 - Procedimentos para comparação da LE com a LM





Adaptado de Santos Gargallo, 1993, p. 34.

Na figura 1, podemos notar que a LE e a LM andam juntas na intenção de buscar diferenças que poderiam gerar dificuldade, ocasionando em erros, por isso, era recomendado prever e descrever as dificuldades e apresentá-las no material, para que o estudante, ao ter contato, já pudesse perceber as estruturas mais passíveis de erros, com isso o objetivo da AC é construir uma gramática contrastiva com a finalidade de nivelar as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem e o que causariam essas interferências (Santos Gargallo, 1993, p. 35). Sobre esse conceito, a mesma autora explica que a interferência é a influência da LM sobre a LE que se está aprendendo e que existem dois tipos, a interferência interlinguística que se refere à intervenção da LM na LE e a interferência intralinguística que é gerada pela influência da própria LE que se está aprendendo.

A AC seguiu forte até os anos 60, quando teóricos começaram a evidenciar problemas neste modelo, como por exemplo: a previsão de erros que não aconteciam, o contraste entre as línguas não conseguia responder a aparição de muitos erros que eram cometidos, a influência da LM não era a única causa dos equívocos consumados, a falta de princípios teóricos suficientes que justificassem uma mesma metodologia e por último a crítica de Chomsky sobre o behaviorismo de Skinner, uma vez que para Skinner a aprendizagem de línguas se dava pela relação estímulo, resposta e recompensa, conforme já explicado. Entretanto, Chomsky acredita a aprendizagem de uma língua se dá pela dotação genérica, por meio de um processo mental (Durão, 2004, p. 39). Apesar das críticas ao modelo de AC, Santos Gargallo (1993) afirma que sem as investigações realizadas neste primeiro modelo poderiam não existir os próximos, como a AE e a IL. Fernández (2003, p. 104) com base em Penadés Martínez (1999) afirma que a LC ainda tem muito a ofertar, apesar das críticas, uma vez que continuam sendo realizadas pesquisas e metodologias nesta área, o que corrobora com a visão de Selinker (1969 *apud* Durão, 2004, p. 39) de que a LC permanece viva e continua em progresso.

Após às críticas a AC, surge uma versão mais moderada dela (Fernández, 2003) que mais tarde será reconhecida como AE. A AE surge por volta de 1967 advinda dos estudos de Corder e também da teoria de aquisição de línguas de Chomsky, que criticava o behaviorismo, por acreditar que aprender línguas não poderia ser uma formação de hábitos. Durão (2004, p. 44) explica que nesta teoria proposta por Chomsky, os seres humanos têm uma capacidade inata para aprender línguas a partir dos estímulos que recebem, quando eles deduzem as regras, conseguem elaborar e entender expressões que ainda não tinham sido ouvidas, uma vez que Chomsky acreditava que o ser humano

nasce com uma aptidão natural para aprender línguas devido ao componente mental que possui, a *Gramática Universal*, que se encontra no cérebro de indivíduos biologicamente saudáveis, à vista disso, segundo este estudo, a capacidade da linguagem faz parte do componente genético do ser humano.

Entretanto, não foram somente os estudos chomskyanos que serviram de base para os pressupostos da AE, uma vez que houve uma reformulação dele nos anos 80, também proposta pelo seu precursor, Corder (1981). Esta segunda etapa da AE levou a considerar os erros dos estudantes partindo de uma visão global de língua, não somente estrutural, fundamentando-se no conceito de competência comunicativa proposta por Dell Hymes, como toda teoria, essa também surge para reformular outra existente, neste caso, o conceito de competência linguística proposto por Chomsky.

Conforme menciona Santos Gargallo (1993), citando Corder (1967), o objetivo da AE era a previsão dos aspectos linguísticos que causariam mais dificuldade para os estudantes por meio de um levantamento dos erros mais habituais realizados. Mas, a partir desse estudo surge uma outra questão, o que é erro? Norrish (1983) citado por Santos Gargallo (1993) afirma que erro é um desvio sistemático, ou seja, um desencaminhamento da estrutura linguística, já a falha é algo que acontece de maneira inconsistente e esporadicamente e o lapso é causado por fatores extralinguísticos como falta de concentração ou de memória, já o erro é “qualquer desvio que interfira na transmissão de uma mensagem causando um obstáculo para a comunicação” (Santos Gargallo, 1993, p. 80).

Portanto, erro é tudo o que afeta e dificulta a compreensão do discurso, seja ela escrita ou oral, pensamos também que os erros não se referem apenas as normas gramaticais da língua, uma vez que de acordo com a visão de Hymes (1972), precursor da competência comunicativa, “existem regras de usos sem as quais as regras de gramáticas seriam estéreis”. Ainda explicando o conceito de erros Durão (2004, p. 49) citando Corder (1967) afirma que há erros sistemáticos e não sistemáticos, o primeiro se refere a falta de conhecimento da língua em si, e o segundo são deslizos causados por “lapsos de memória, ao cansaço físico ou mental ou a estados psicológicos alterados”, posto isso, os erros sistemáticos representam problemas na competência comunicativa, já os erros não sistemáticos são falhas, problemas de atuação.

O último modelo da LC é a IL. À luz de Durão (2007, p. 23) “o termo interlíngua, com o sentido de língua do aprendiz de LE, foi introduzido por Selinker em 1969 e elaborado por este mesmo autor em 1972”. A interlíngua é uma língua paralela, artificial que é construída na mente de cada estudante, a partir do momento em que ele entra em contato com o aprendizado da LE, por isso, é uma língua autônoma e idiossincrásica, ou seja, com características próprias, por mais que ao referirmos sobre um mesmo grupo de estudantes que estão na mesma etapa de aprendizagem, cada um deterá o conhecimento de uma forma e o tempo em que levarão para isso também diferencia de indivíduo para indivíduo.

Análoga à metáfora de Durão (2007) afirmamos que a IL é como uma ponte, onde o ponto de partida para o cruzamento seria a LM e outras LE que o estudante já saiba e o final da ponte, a competência comunicativa na LE que ele está estudando, cada um cruza a sua ponte, e cada qual, se encontra em um lugar específico, porém todos querem chegar ao mesmo ponto. Entretanto, Durão (2007) adverte que essa travessia não é linear, ela tem barreiras, irregularidades a serem superadas, mas que o objetivo final não deixa de ser o mesmo de qualquer ponte: chegar ao outro lado. Por esta razão, ela é transitória, porque representa esse percurso para conquistar o objetivo em comum. Sendo assim, a IL estuda essa “língua paralela” que se forma na mente de um estudante ao aprender uma LE, por ser algo individual, autónomo e em contínuo processo, Corder (1971 *apud* Santos Gargallo, 1993) se refere a interlíngua como um dialeto idiossincrásico, ou seja, que é própria do indivíduo. Para compreender melhor a relação entre AC, AE e agora IL, Durão (2007, p. 33) explica que:

As AI³ são uma continuação dos modelos de AC e de AE, mas além de fazer previsões de erros, como a AC, e de identificar usos linguísticos e comunicativos desviados, como a AE, as AI tratam de identificar o que sustenta os conceitos produzidos pelos aprendizes de LE, ainda que sem construir um modelo ou paradigma que una solicitações em comum, como se chegou a assumir em Durão (1999, 2004a, 2004b).

Em outras palavras, a IL não tem como objetivo prever ou identificar possíveis erros na produção dos estudantes de LE, apesar de não ignorar os estudos realizados pela LC até então e inclusive, dar continuidade a eles, mas sim, tem o objetivo explorar que tipos de influências, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas que interferem na IL desse público desde o momento que ele começa a ter contato com a LO. Como mostra Durão (2007, p. 32) “ao menos dois tipos de variáveis influenciam sobre a interlíngua de aprendizes de LE: variáveis linguísticas e extralinguísticas”, e é sobre elas que passaremos a discorrer a partir de agora.

São as variáveis linguísticas que estudam sobre a transferência, a sistematicidade, a variabilidade e a fossilização, conceitos muito presentes no dia a dia de professores e futuros professores de LE.

Durão (2007) explica que o conceito de transferência se formou com as ideias da psicologia que investiga que quando nosso cérebro tenta aprender algum conteúdo novo, ele faz assimilações com os conhecimentos já existentes, sendo assim, a bagagem de informações presente influencia nos novos conhecimentos adquiridos, avaliando-os e descartando o que não é importante. Na visão da LA, a transferência linguística se dá quando o aprendiz faz uso de qualquer estrutura linguística que exista na sua LM para tentar se comunicar na LO. Quando, ao realizar essa transferência linguística, ele acerta, ou seja, existe essa estrutura na sua LE, se diz que houve uma transferência

³ Análises de interlíngua.

positiva, pelo contrário, se a transferência foi equivocada, não existindo a transferência realizada da LM para a LO, se diz que houve uma transferência negativa, isto é, uma interferência. Por essa razão, Durão (2007, p. 36) afirma que a “transferência, por tanto, pode atuar de forma facilitadora e de forma interferente”.

No que se refere à sistematicidade, Durão (2007), citando Ellis (1985), ensina que a interlíngua tem uma sistematicidade, ela segue uma organização, um sistema, visto que ela está dirigida por regras que se encontram na gramática formada na mente dos aprendizes ao iniciar a aprendizagem da LE. A autora ainda explica que já que a IL tem uma sistematicidade, ela não é um sistema linguístico bagunçado, e que muitos dos equívocos que aparecem nela se referem a conhecimentos parciais da aprendizagem que está sendo construída, por isso, é possível a partir desses erros, evidenciar as “etapas do processamento”.

O próximo conceito das variáveis linguísticas que incidem na IL é a variabilidade. Tarone (1982) e Ellis (1985) em Durão (2007) apresentam dois tipos de variáveis, a sistemática e a não sistemática, sendo que dentro das variáveis sistemáticas temos aquelas que são influenciadas por fatores sociais, pelos tipos de tarefas, pelo domínio do discurso e pelo ambiente linguístico.

As variabilidades não sistemáticas como o próprio nome representa, essas variabilidades ocorrem de maneira que fogem de uma explicação lógica, não seguem uma taxonomia. Ellis (1985 *apud* Durão, 2007, p. 52) afirma que as variabilidades não sistemáticas ocorrem quando:

Duas formas alternam o mesmo contexto situacional; duas formas alternam em um mesmo contexto linguístico; duas formas ajudam a expressar o significado ilocutório; duas formas se alternam em um mesmo contexto discursivo e não há nenhuma evidencia de diferença na atenção prestada à forma dos enunciados.

A variabilidade não sistemática não tem um parâmetro lógico, sempre está à disposição de escolha de mais de uma forma, sendo difícil de evidenciar apenas um padrão. O último conceito que falta sobre as variáveis linguísticas que interferem na formação da IL é a fossilização.

Durão (2007, p. 53) afirma que a “fossilização é um fenômeno linguístico que se manifesta como uma aparição reiterada de determinados erros”. Ela traz as definições de fossilização segundo vários autores renomados da literatura, como Weinreich (1953 *apud* Durão, 2007, p. 53) que explica que “a fossilização é o resultado de transferências de formas da LM para a LO, que com o tempo vão fixando na interlíngua dos aprendizes”. Neste caso, a fossilização seria causada unicamente por influência da LM sob a LO. Já Nemser (1956 *apud* Durão, 2007, p. 53) afirma que a “fossilização é o resultado da urgência na comunicação ou, em certos casos, da necessidade de economia linguística [...]”. Para esse autor, a necessidade de interação rápida, ainda que despreparada, uma vez que

quando estamos em processo de aprendizagem de LE, pensar e interagir levam um pouco mais de tempo se compararmos com a interação em LM, levaria à fossilização.

Corder (1971 *apud* Durão, 2007, p. 54) disserta que “uma das possíveis causas de fossilização é a falta de motivação para continuar aperfeiçoando a interlíngua”. Neste caso, podemos compreender as razões do portunhol ser considerado uma interlíngua, visto que é uma forma comum de comunicação em contextos fronteiriços, não sendo nem totalmente português, nem totalmente espanhol, mas sim, a zona de conforto de linguagem para ambas comunidades. Já Selinker e Lamendalla (1978 *apud* Durão, 2007, p. 54) mencionam que “a fossilização é o cese da aprendizagem antes de que se tenha obtido as formas da LO em todos os níveis linguísticos e em todos os âmbitos do discurso” mesmo com toda a oportunidade de aprendizagem desse idioma.

Durão (2007) rebate essas definições e explica que para ela a fossilização é a existência de uma característica peculiar em um momento estipulado da aprendizagem linguística em outro, ou seja, em certo momento da IL aparecem formações fixas e contínuas que são importadas de outro idioma, desde nossa perspectiva, pode ser por influência da LM ou de outras LE que o estudante já saiba. Outra visão compartilhada por Durão (2007) é que a fossilização é causada pela estagnação da evolução da IL em uma determinada etapa da aprendizagem, mas que se pode modificar. Ou seja, há cura para a fossilização. Devido ao espaço limitado, não será possível explicar de maneira mais detalhada sobre os estudos dos três modelos da LC, entretanto, almejamos mediante a condensada explicação, incitar ao leitor a investigar mais sobre a temática e que juntos, compreendamos a necessidade da disciplina de LC na formação docente.

4 A importância da linguística contrastiva na formação docente

Como professores da disciplina de LC na graduação do curso de Letras Espanhol de uma universidade pública localizado no interior do Estado do Paraná, sabemos o quão necessária ela é na formação docente, por tratar de assuntos que ajudam o estudante em formação a compreender a relação que há entre a LM e a LE que se está aprendendo, o contraste entre zonas de conflitos, o quanto o ensino dessas diferenças pode ajudar a superar dificuldades, tanto suas, como discente ainda em formação, quanto a dos seus futuros alunos. Além do mais, o ensino da LC na formação inicial contribui para a compreensão dos processos de transferência e interferência, na percepção do que é erro, em entender o porquê de alguns deles e como ajudar os estudantes a superá-los, de compreender que alguns são de atuação e outros de competência e principalmente, em entender que o professor dá aula para um grupo, mas que cada aluno está atravessando em uma parte da ponte, cada um está no seu processo de interlíngua.

É evidente que todo esse conhecimento que a LC proporciona será refletido no momento em que o professor planejar as suas aulas, e claro, quando for preparar o seu material didático. Baseando-nos no empirismo, percebemos que são poucos os materiais, neste caso, livros didáticos

direcionados ao ensino da língua espanhola como LE nos anos fundamentais e médio que ensinam o espanhol usando os preceitos da LC, contrastando estruturas da LE que podem causar confusão devido à LM, explicando as falhas mais recorrentes em determinadas estruturas.

Ao direcionarmos a importância do ensino da LC ainda na formação docente de futuros professores de língua espanhola, afirmamos a necessidade do conhecimento aportado por essa área da LA lembrando-nos da semelhança e diferenças existente entre esses dois idiomas, há muitas familiaridades em toda a parte da estrutural das línguas espanhola/portuguesa, porém, ao pensarmos tanto nas similitudes, nos esquecemos das peculiaridades de cada língua, dessa forma acreditamos que a LC auxilia os estudantes a compreender melhor como contrastar essas duas línguas.

5 Considerações finais

Neste artigo, discutimos sobre a importância do estudo da LC na formação docente, para isso, por primeiro, explicamos a diferença entre LA e LC. Depois, apresentamos a história da LC, os seus três modelos e precursores. Discorremos sobre a AC que foi o primeiro direcionamento de estudo da LC, logo, dissertamos sobre a AE, explicando o que são erros, as suas classificações e por último, entramos na IL e percebemos o quanto seus estudos contribuíram para a compreensão de que ao começar a aprender uma LE todos estaremos passando por um processo de interlíngua.

Ao realizar um levantamento da grade curricular em cursos de letras do Estado do Paraná, evidenciamos que são poucas universidades que têm em sua grade curricular a disciplina de Linguística Contrastiva. Então, como esperar que os futuros docentes se embasem nos preceitos da LC que como apresentamos só trazem benefícios ao ensino de LE se eles não aprendem sobre essa disciplina em sua formação acadêmica? Como ansiar que eles produzam materiais didáticos para o ensino de LE direcionados para sanar as principais dificuldades encontradas ao aprender língua espanhola sendo luso falante, se eles não aprendem em sua graduação os princípios teóricos e metodológicos da LC?

Por estas razões, acreditamos que pesquisas como esta sejam essenciais para a divulgação da relevância dos estudos da LC na formação docente, bem como para o docente que queira saber mais sobre este assunto e que não o teve em sua formação inicial e também para o professor produtor de materiais didáticos que acredita que o contraste da LM com a LE em conteúdos que geram mais conflitos pode trazer melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. “Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas”. In: *Anais do III Seminário Integrado de Ensino de Línguas e Literatura*. Porto Alegre: PUC-RS e Centro Yázigi de Educação e Cultura, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Letras*, (2), 4-10, 1991. <https://doi.org/10.5902/2176148511407>.

ANDRADE NETA, Nair. “Aprender español es fácil porque hablo portugués”, en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Nº 29, 2000, 46-56. Disponível em: <<http://www.cuademoscervantes.comllcportugues.html>> Acesso em: 9 nov. 2023.

ANDRADE, O. G. El profesor de español como lengua extranjera/adicional en Brasil y el aporte de la Linguística Contrastiva a la formación teórico-metodológica de ese profesional. In: XXI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil, 2013, São Paulo. *Actas del XXI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil*. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación – Ministerio de Educación de España, 2013. p. 41-54.

ANDRADE, Otávio Goes de. La Linguística contrastiva, los comités de ética em investigación en / con seres humanos y la formación de profesores de español como lengua extranjera/adicional en Brasil. In: Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español, 25, 2017, São Paulo. *Anais do Seminário...* São Paulo: Instituto Miguel Cervantes, 2017. p. 148-159.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento*. Florianópolis, 2011 (mimeo.). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100018>. Acesso em: set. 2020.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004b.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; CANATO, Ana Paula Marques Beato. O traço da língua materna na interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 6, p. 109-122, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel, M. Linguística contrastiva e ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 6, p. 101-118, 2003.

FERREIRA, C. C. “La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera”, en *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español para extranjeros*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes: 191-201, 2006.

LEFFA, Wilson J. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAGALHÃES, G. *Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia*. São Paulo: Ática, 2005.

PARKINSON DE SAZ, S.M. *La linguística aplicada y la enseñanza de lenguas*. Teoría y práctica. Madrid: Empeño 14, 1980.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. *Boletim 14*, agosto 2005. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

SANTOS GARGALLO. *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros, 1999.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis, 1993.

SCHMITZ, J. R. Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. *Alfa*, v. 36, p. 213-36, 1992.

VALENZUELA MANZANARES, J. “Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general”, *Carabela. La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE (I)*, 51: 27-45, 2002.

La serie *La casa de las flores* y sus expresiones idiomáticas

YASMIM DA SILVA LEAL¹

CAROLINE EMANUELE DE OLIVEIRA BORSALLI (ORIENTADORA)²

Universidade Estadual do Paraná

I Introducción

En los idiomas español y portugués hay muchas expresiones idiomáticas, así como en los otros idiomas, que pueden ser difíciles de entender para alguien que no sea nativo del país o perteneciente de la región de uso. También es importante resaltar que un nativo no precisamente necesita conocer todas las expresiones en su lengua materna, ya que las expresiones también dependen de sus características sociales (diastráticas), y las regionales (diatópicas), como en las formas de hablar, diferentes acentos y dialectos e, incluso, en las históricas (diacrónicas). Hay otras que son más fáciles por su equivalencia en las dos lenguas como es el caso de la expresión “pagar el pato” (Tagnin, 2013), que tanto en portugués como en español tienen el mismo significado idiomático.

Estas expresiones son de cuño cultural y pueden ser distintas o no tener una equivalencia entre los países que comparten el mismo idioma. Las expresiones idiomáticas de acuerdo con Xatara (1998, p. 149) “es una lexía compleja indescomponible, connotativa y cristalizada en un idioma por la tradición cultural”, dicho en otras palabras, en las EI cuando se hace una traducción de manera aislada, palabra a palabra, no encontramos el real sentido o significado esperado de la expresión, como cuando las traducimos completamente la frase entera, con las palabras juntas. Las EI forman parte de la Fraseología, que a su vez es la ciencia que estudia las frases, incluyendo las expresiones idiomáticas.

Las Expresiones Idiomáticas (EI) son frases o conjunto de palabras, como mínimo dos, que se usan en una determinada cultura o comunidad lingüística para expresar el significado idiomático de una frase, de manera global, considerando la metáfora presente en las palabras que la componen, o sea, de manera conjunta, y no de manera individual ni tampoco literal de las palabras. Por lo tanto, conocer estas expresiones puede servir para los aprendices, tanto de la lengua adicional como de la lengua materna, como una herramienta facilitadora a través de la cual lograrán comprender el contexto y sus significados, evitando de esta manera los choques culturales o interferencias en la comunicación.

¹ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Apucarana.

² Professora colaboradora do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *E-mail*: caroline.oliveira@unespar.edu.br.

Las EI se desarrollan y evolucionan según las necesidades de comunicación, o sea, es el lenguaje y la comprensión de nuestra cultura, nuestro entorno, están relacionada a nuestra vida diaria. No comprender una expresión idiomática a lo largo de una conversación afecta en la comunicación, por lo que es probable que transmita un mensaje confuso y a veces, inclusive, falle.

Pensando en la cultura hispanohablante, al resaltar el gran interés de Brasil por México, España y otros países que hablan el español, en este momento de mayor conocimiento y accesibilidad del idioma que ocurre a través de músicas, películas, series o telenovelas, por la influencia de las plataformas digitales streaming, como Netflix, que cuenta con series y películas hispanoamericanas en su catálogo, lo cual hace el acceso mucho más fácil, sencillo y rápido, volviendo así como una ventana abierta para el idioma. Con esto aclaramos que el interés inicial de la autora por el tema de las expresiones idiomáticas surgió desde temprana edad, cuando comenzó a ver telenovelas mexicanas con su bisabuela, creando así, además de curiosidades, recuerdos afectivos que impulsaron el interés de esta investigación, para conocer cuáles son sus significados y posibles equivalencias con su idioma materno.

La actual facilidad de acceso a estas plataformas digitales hace que sus suscriptores posean acceso a cierta proximidad a una cultura de países hispanohablantes, con eso, elegimos y miramos seis episodios de la primera temporada de la serie *La casa de las flores* (2018-2020). Esta es una serie con muchas escenas fuertes y sexuales, como también muchas groserías, con una calificación de censura de 16 años, por consiguiente, la recomendamos a estudiantes adultos y la direccionamos como un material de estudio para escuelas de idiomas que poseen grupos con alumnos mayores.

Por lo que se refiere que las EI componen un tipo especial de léxico de la lengua española, con características peculiares que deben ser enseñadas y trabajadas en las clases de modo procesual, por ello, al pensar en el desarrollo comunicativo de los estudiantes de Enseñanza de Lengua Extranjera Adicional (ELEA), identificamos los usos, contextos y significados de las EI a través de la primera temporada del seriado. La serie fue elegida por dos razones, la primera es su duración y las EI, pues cada episodio tiene cerca de treinta minutos con una gran cantidad de expresiones idiomáticas contenidas y por poco más o menos de diez a quince expresiones. La otra razón es que la serie está llena de intriga y suspenso, dejando en cada episodio las ganas de seguir viéndola, despertando el disfrute; además de todo el drama, la serie aún logra ser divertida y cautivar al público con toda su trama.

De esta forma, este trabajo de conclusión de grado tiene como objetivo el abordaje de las EI en el proceso de enseñanza de aprendices brasileños ELEA en las clases de idioma. Teniendo en cuenta que las EI hacen parte del léxico de una lengua, conocerlas y saber usarlas influye directamente en la competencia léxica de un hablante (Xatara, 2001).

Conforme lo afirma Almeida Filho (1998, p. 9) aprender una lengua extranjera no se resume en solamente adquirir conocimientos gramaticales y lexicales, también es necesario conocer las metáforas y sus significados, así como los contextos utilizados en una conversación o en escritos. Con eso, basándose en que la Competencia Comunicativa está compuesta por grados de acceso, siendo las habilidades para hablar, escribir, leer y escuchar, y por sus competencias lingüísticas, sociocultural, como también los conocimientos metalingüísticos y metacomunicativos y la competencia estratégica; por tanto, enseñar EI en escuelas de idiomas rompería el desarrollo de esta última competencia (estratégica), vista por Borba (*ibid.*) como un tropiezo con una doctrina sentenciosa llena de vacíos en la enseñanza del léxico.

Por ello, el empleo de los aspectos lingüísticos culturales como las EI son indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un nuevo idioma, ya que no es posible traducir una EI a otra, palabra por palabra, porque la forma por la que se conoce un concepto en Brasil, por ejemplo, no es igual en los países hispanos, debido a las connotaciones que pueden poseer los componentes de cada lengua, como también los referentes culturales implícitos (Berman, 2007). Hay grados de dificultad, es decir, hay EI muy semejantes a la escritura y tiene la misma equivalencia del portugués brasileño, lo cual facilita el aprendizaje, como por ejemplo “estar en la luna” que la equivalencia al portugués es “estar no mundo da lua”, ambos idiomas con el mismo sentido de estar despistado. Por otra parte, hay numerosas EI construidas a partir de metáforas, siendo totalmente idiomáticas, como por ejemplo “con pelos y señales”, que es una expresión que viene de la jerga policial y significa en todos los detalles, teniendo en portugués una otra expresión para el mismo sentido que es “tim tim por tim tim” de esta manera que sus significados deben ser enseñado para los aprendices.

Por lo tanto, buscamos en este trabajo de conclusión de grado, además de investigar las expresiones idiomáticas encontradas a lo largo de la primera temporada de la serie *La casa de las flores* (2018), analizar sus usos y los contextos que son presentadas, y a través de ellos resaltar la importancia que tienen las EI para el logro de la competencia comunicativa en la lengua española. Por fin, cada sección de este trabajo fue dividida y nombrada con una expresión idiomática que mejor la represente, como en fundamentación teórica que cada apartado sigue con una EI usada para retratar.

2 Fundamentación teórica

2.1 Hincar los codos: las expresiones idiomáticas (EI)

Las Expresiones Idiomáticas (EI) hacen parte de la fraseología de la lengua común y están presentes en gran constancia en los variados ámbitos sociales de comunicación. Antes de enseñar algunos

conceptos de EI, se hace imprescindible exponer algunas acepciones sobre el concepto de Fraseología ofrecido por la Real Academia Española (RAE)³, entre ellas:

- Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época, actividad o individuo.
- Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo.
- Parte de la Lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija.

Es decir, la Fraseología es una rama de la Lingüística, su estudio está en las unidades lingüísticas que tienen un significado propio y una estructura fija, como lo son los sintagmas, frases, modas, jergas, refranes y otros. Además, analiza la forma, uso y significado de las EI, que pueden tener características especiales y no seguir las reglas gramaticales habituales como en la expresión “buscarle cinco pies al gato”, cuya traducción no sigue su significado, por eso, el objetivo de la Fraseología es comprender cómo se forman estas unidades y cómo se utilizan en la comunicación lingüística.

Ortíz Alvarez (en prensa) entiende la Fraseología como:

Conjunto de combinaciones de elementos lingüísticos de una determinada lengua, relacionados semántica y sintácticamente, y que no pertenecen a una categoría gramatical específica y cuyo significado es dado por el conjunto de sus elementos. En ella se incluyen todas las combinaciones donde los componentes poseen rasgos metafóricos generalmente estables (en algunos casos la estabilidad es parcial permitiendo algunas alteraciones sin perder el significado total de la expresión).

Las EI son uno de los tipos de unidades fraseológicas (UF), las mismas UF forman parte del léxico de una lengua (Binon; Verlinde, 2000). Conocerlas y saber usarlas son cuestiones que involucran competencia léxica de un hablante.

El término Expresión Idiomática (EI) puede ser encontrado en los estudios de Xatara (1998, p. 170), según esta autora la define como “[...] lexía compleja indescomponible, connotativa y cristalizada en un idioma por la tradición cultural” (traducción propia).⁴ Xatara (1998) explica que una EI es considerada una lexía compleja a causa de que su forma es compuesta de una unidad oracional;

³ Disponible en: <https://dle.rae.es/fraseolog%C3%ADa>. Accedido el 10 de enero de 2024.

⁴ “[...] lexía complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” (Xatara, 1998, p. 149).

indescomponible, pues constituye una combinatoria cerrada de colocación única o una colocación limitada; connotativa, puesto que independientemente de los significados individuales su interpretación semántica corresponde al menos al primer nivel de abstracción a partir de la suma de sus elementos; cristalizada, ya que su significación es fija.

La EI consiste en palabras que tienen un significado diferente de lo que las palabras significan individualmente, es decir, más de un término, no es exclusivamente una expresión gramaticalmente hablando. Una EI no tiene significado literal, pero puede tener varios significados de acuerdo con el contexto, funcionan como un “sinónimo de un concepto o idea, convirtiéndose casualmente en una figura lingüística” (Houaiss, 2002, p. 436).

Las expresiones del lenguaje se superponen para formar frases, resultando en un lenguaje más flexible, esto permite a los hablantes construir oraciones con significados más profundos y matices interesantes y les da también la oportunidad de usar su creatividad para expresar ideas de manera única, lo que aumenta la variedad y riqueza del lenguaje. Las EI también pueden interactuar con otras expresiones repetidas, formando palabras y frases.

Según Gurillo (2021), el uso de las EI compartidas por estudiantes no nativos como nuevos aprendices de lengua extranjera se convierte en una tarea de aprendizaje casi imposible, dados los caminos de sentido expresados por él “[...] están llenos de escollos y de dificultades de interpretación” (Gurillo, 2021, p. 21). Borba (2003) defiende que el estudio sistemático aún es menospreciado, aunque el conocimiento de las EI contribuye significativamente en el aprendizaje. Esto se debe a que la mayoría de las EI se tratan como una habilidad individual en lugar de un proceso de aprendizaje sistemático. Para aprovechar el potencial de las EI, Borba (2003) también sugiere el uso de un enfoque que aborde una variedad de factores, como el entorno, la motivación, el apoyo social, la comunicación, la organización del aprendizaje y la evaluación. Esto ayudará a los estudiantes a desarrollar habilidades de EI de una manera integral.

2.2 A otra cosa mariposa: La enseñanza de las expresiones idiomáticas para estudiantes brasileños de español como lengua extranjera adicional

Las EI son componentes indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, tanto materna como extranjera, porque ayudan a pensar sobre los códigos culturales de la lengua.

Palmer (2000) señala que la lengua es una forma de conocimiento y, como tal, está en constante evolución. Esta evolución es el resultado de una compleja interacción entre la cultura, las necesidades de comunicación y las estructuras fonológicas, sintácticas y léxicas. Por lo tanto, la lengua es una forma de conocimiento dinámico y complejo, que se basa en la interacción de factores sociales, cognitivos y lingüísticos. Las EI proporcionan a los estudiantes el desarrollo de las

habilidades de producción y comprensión lectora, al permitirles leer cualquier material relacionado con el ámbito cultural, para comprender mejor el lenguaje y la cultura extranjera; además de auxiliar también el desarrollo de las habilidades de producción y comprensión oral, al permitir que los estudiantes comprendan la forma que los hablantes nativos de una lengua extranjera hablan. Esto les ayuda a identificar los patrones lingüísticos y a entender cómo se usa el lenguaje para comunicarse.

Vale resaltar que algunas de expresiones idiomáticas cambian su estructura dependiendo del idioma, así como del español para el portugués y, al contrario. Sin embargo, algunas de ellas continúan con sus significados, aunque no siempre son evidentes fonológicamente. Se presentan enseguida algunos ejemplos de expresiones en español y portugués que no cambian totalmente su estructura, manteniendo un mismo significado, haciendo así la comprensión de las EI más fácil.

Tabla 1: Expresiones idiomáticas que poseen equivalencia con el portugués

Expresiones Idiomáticas - estructura equivalente		
Español	Portugués	Significado
Estar hasta el cuello	Estar até o pescoço	Estar atascado en cosas o algo
Estar en la luna	Estar na lua	Estar distraído
Día de perros	Dia de cão	Tener un día terrible y difícil

Fuente: La autora

Hay también las EI que cambian por completo sus estructuras en español y portugués en la frase y en su traducción, pero mantienen el mismo significado en los dos idiomas, como podemos observar en los ejemplos abajo.

Tabla 2: Expresiones idiomáticas que no poseen una equivalencia con el português

Expresiones Idiomáticas - estructura no equivalente		
Español	Portugués	Significado
Al dedillo	De cor e salteado	Solo de memoria, sin necesidad de recurrir a notas, libros u otra fuente de información.
Buscarle cinco pies al gato	Procurar chifre em cabeça de cavalo	Poner problemas donde no existe.
Con pelos y señales	Tintim por tintim	Estar todo en el mínimo detalle.

Fuente: La autora

Cuando las expresiones idiomáticas son diferentes en la traducción del portugués al español, o al contrario, se dificulta la comprensión y, por siguiente, la comunicación. Por ejemplo, en portugués se usa la expresión “dar um tempo” para decir “tomar un descanso”. En español, el equivalente es “tomar un respiro”. Si una persona brasileña y una persona hispanohablante están intentando comunicarse y una de ellas usa la expresión “dar um tempo” sin traducirla, la otra persona no entenderá lo que significa. Esto dificulta la comunicación entre ambos. Cuando se enseña el idioma, es importante enseñar a los estudiantes las EI, ellas son parte importante del lenguaje, ya que permiten a los hablantes comunicarse con más fluidez y eficacia, ayudan a los hablantes a expresar ideas y emociones de forma más concisa y con mayor precisión. También permiten a los hablantes usar el lenguaje de forma creativa para dar énfasis a sus ideas. La enseñanza de las expresiones idiomáticas no puede ser ignorada, pues ellas les da a los estudiantes una mejor comprensión del lenguaje y los ayuda a mejorar su fluidez al hablar, recomendando que su enseñanza se realice considerando siempre los niveles de aprendizaje del alumno no nativo (Baptista, 2006; Xatara, 2001).

3 Con pelos y señales: metodología

Se trata de un estudio bibliográfico, de enfoque cualitativo utilizando como foco la investigación del uso de las expresiones idiomáticas en la serie de habla hispánica, para enseñar español como lengua extranjera en escuelas de idiomas, en este caso para alumnos mayores.

El estudio bibliográfico se caracteriza por una aproximación al análisis de los datos con base en la interpretación de los contenidos de los materiales recopilados, se hace obligatoria en investigaciones exploratorias, en desarrollo del asunto, citas y presentación de conclusiones (Andrade, 2010, p. 25).

Según Espinoza y Toscano Ruíz (2015):

La revisión de la literatura puede constituir un fin en sí mismo. La búsqueda, recopilación, organización, valoración crítica e información bibliográfica sobre temas específicos, tiene un valor intrínseco en sí mismo debido, principalmente, a que: a) es un medio de evitar que la abundancia y dispersión de publicaciones impida una actualización a otros investigadores; b) permite la difusión de una visión panorámica del problema a todos los interesados en el tema (Espinoza; Toscano Ruíz, 2015, p. 38).

Para recolectar las expresiones idiomáticas presentes en el seriado *La casa de las flores* (2018), creada y dirigida para Netflix por Manolo Caro, de género de humor ácido, son abordados en la trama la infidelidad, la vida de las apariencias, la sexualidad, las cuestiones de género, el racismo, la aceptación, los prejuicios y el machismo, que en cada episodio lleva el nombre de una flor cuyo simbolismo se refleja en el contenido de la trama. La serie que empezó en el año de 2018 y terminó en el año de 2020, contiene tres temporadas, siendo la primera la más extensa de ellas con 13 episodios con tiempos variables entre treinta y treinta y cinco minutos, la serie terminó con una película *La casa de las flores: la película* (2021) con una hora y media de duración, que fue realizada para completar todo el resultado de la trama que no pudo terminar en su última temporada estrenada.

Para la realización de ese trabajo vimos los episodios tres veces, el primero para ver y verificar si había EI, luego, por la segunda vez, para identificar y transcribirlas y por último, para conferir y evaluar los contextos de uso. Considerando la gran cantidad de EI que encontramos a lo largo de las temporadas de la serie, seleccionamos algunas de ellas en solamente los episodios de la primera temporada, siendo el primero con treinta y dos minutos y los otros con aproximadamente treinta y treinta y cinco minutos. Es importante mencionar que fueron elegidas las que más se repitieron a lo largo de los capítulos para acercar sus significados y sus equivalencias al portugués.

Tabla 3: Las expresiones idiomáticas encontradas en el seriado mexicano *La casa de las flores*, seguidas de su explicación y equivalencias del portugués

Seriado La casa de las flores – Temporada 1			
Episodio 1 - Narciso (símbolo de mentiras)			
Expresiones encontradas	Momento (minutos)	Explicación de la expresión	Equivalencia al portugués
“qué bárbara”	04:17	Es una expresión para mostrar incredulidad sea para algo positivo o negativo.	Uau!; Que incrível!; Que show!; Que bonito, hein!
“se lo lleven hasta la tumba”	29:43	Expresión utilizada para pedir que alguien guarde un secreto.	Levar para o caixão; Guardar a sete chaves.
“¡ah, mucha risa!”	10:09	Cuando hablamos de una persona que usa mucho la ironía en sus comentarios.	Suco do deboche; Muito engraçadinho (a).
“me saliste tan coqueta”	10:24	Una mujer coqueta significa que tiene una mala reputación, que es coqueta, seductora, y otras.	Ser igual corrimão; Fácil fácil; Árvore que nasce torta morre torta; Pau que nasce torto, nunca se endireita.
“se van a morir”	10:39	Cuando tiene una sorpresa muy grande.	Não vai acreditar; Vai cair para trás.
“hija(o) de Judas”	25:34	Es usada para referirse a una persona de carácter malo, que es traidora, mentirosa.	Abraça para dar o bote; Traíra; Duas caras; As aparências enganam.

Episodio 2 - Crisantemo (símbolo de dolor)			
Expresiones encontradas	Momento (minutos)	Explicación de la expresión	Equivalencia al portugués
“¡Qué bárbaro!”	04:01/05:58	Es una expresión para mostrar incredulidad sea para	Que barbaridade!

		algo positivo o negativo.	
“me caga algo”	12:18	Es una expresión usada cuando algo es molesto o que no le importa.	Pouco importa; Tô nem aí; Não ligo.
“ni donde caerse muerto/a”	13:24	No tener una renta salarial considerable, ser de clase baja.	Não tem onde cair morto/a.
“un par de horas”	13:40	Dos horas, pero en Chile no es literal. “Voy en un par de horas” puede significar 3 o 4 horas (los chilenos son muy impuntuales)	Ir em dois “V (vai e volta).
“se le van las cabras”	14:34	Que pierde la atención. Que se distrae, y es despistado.	Viajar na maionese.
“un par de huevones”	27:38	Para referirse a personas perezosas o ignorantes.	Ser um relógio sem corda; Da pá virada.
“hija de Judas”	33:25	Es usada para referirse a una persona de carácter malo, que es traidora, mentirosa.	Traíra; Duas caras; Abraça para dar o bote.

Episodio 3 – Lirio (símbolo de libertad)

Expresiones encontradas	Momento (minutos)	Explicación de la expresión	Equivalencia al portugués
“el cuerpo de ... está tibio”	03:04	Es un término no científico para decir que el cuerpo/elemento tiene una temperatura moderada, o sea, ni fría ni caliente.	O defunto nem esfriou.

“¡¿Qué onda!?”	03:22	Es usado como un saludo coloquial.	E aí? Beleza?
“Sal de closet”	18:38	Una expresión que se refiere al proceso de una persona para aceptar su orientación sexual o identidad de género.	Sair do armário.
“No hay pedo”	27:34	En ese contexto significa que no hay ningún problema. ⁵	Sem problemas.
“Me importa un bledo”	28:33	Usado para dejar muy a las claras que no le da la mínima. ⁶	Tanto faz; Pouco me importa; Nem fede e nem cheira.

Episodio 4 – Petunia (símbolo de resentimiento)

Expresiones encontradas	Momento (minutos)	Explicación de la expresión	Equivalencia al portugués
“Ser un(a) pone cuernos”	10:09	Es usado para referirse a una persona que es infiel a sua pareja o incluso para contextos en los que se habla de traición o deslealtad.	Mulherengo
“La neta”	10:51	Se usa para expresar el más sincero sentimiento, que lo que se está diciendo es la verdad o para expresar algo sin rodeos.	Sinceramente...; O lance é que...
“Dar un blow”	15:20	Expresar las ganas de hacer sexo oral, lo	Chupeta; Boquete;

⁵ Las expresiones fueron analizadas según los contextos de la escena, los discursos tienen factores lingüísticos y extralingüísticos que interfieren en sus significados. El término “pedo” puede usarse de diferentes maneras, como para saludar a alguien, “¿Qué pedo?”, o para decir “¿Qué ocurre?”.

⁶ Según lo explica Covarrubias: “Bledos. Hortaliza conocida: hay dos especies de ellos, unos son blancos y otros rojos, son de suyo desabridos, si no los guisan con aceite, agua, sal y vinagre y especias”.

		que en México se conoce también como una “mamada”.	Fuga de lula.
“Qué mala onda”	16:13	Se refiere a cuando le dices a alguien que es una mala persona, que tiene una mala manera de actuar. ⁷	Que traiçoeira; Pessoa falsa.
“Me vale un pepino”	20:53	Basicamente quiere decir que no importa nada, ni un poco o que no tiene valor.	Tanto faz; Tô nem aí; Não ligo.
“Decir pendejadas”	21:19	Cuando una persona habla tonterías, cosas de poca entidad o importancia.	Falar besteira; Falar asneiras; Falar bobagens.
“No mames”	27:26	Se usa para expresar sorpresa o incredulidad.	Não brinca; Mentira!

Episodio 5 – Dalia (símbolo de gratitud)

Expresiones encontradas	Momento (minutos)	Explicación de la expresión	Equivalencia al portugués
“Qué chistoso”	13:38	Para calificar objetos y personas, como algo extravagante o que provoca risas, como gracioso.	Engraçadinho.
“Hazme caso”	15:49	Tiene dos modos de uso que son cuando quiere una relación amorosa con alguien y también usada cuando ignoras a una persona que es el caso	Dar um gelo.

⁷ Hay también la expresión “buena onda”, que es usada para referirse a alguien que agrada; también “¿Qué onda?” para preguntar a alguien algo repentino, sorpresivo o qué pasa, además hay también “¡Qué onda!” como saludo informal.

		del contexto.	
“Una chingadera”	18:40	Acción/algo bajo, mezquino, de mala fe, que hace mucho daño.	Uma palhaçada; Que patifaria.

Episodio 6 – Magnolia (símbolo de dignidad)			
Expresiones encontradas	Momento (minutos)	Explicación de la expresión	Equivalencia al portugués
“Hacer una limpia a gritos”	04:36	Normalmente dicen cuando una persona tiene una racha de mala suerte o incluso meses en los que no le va bien.	Se benzer; Fazer uma reza.
“No me tengas con Jesús en la boca”	04:51	Se usa para decir cuando hay mucha preocupación por una persona o algo importante.	Vai me matar de curiosidade.
“Buena racha”	05:17	Es utilizado para hablar cuando las cosas van bien y en una mala racha cuando las cosas van mal.	Boa/má sorte.
“Ser una jotita”	11:10	Puede significar afeminado, y se usa también como ofensa ante alguien que no es homosexual ni afeminado, con el significado de cobarde.	Bicha; Viado.
“Romper la madre”	12:15	En ese contexto usa para decir que una persona/algo puede golpear tan fuerte que puede “romper	Quem procura acha.

		la cara” ⁸ .	
--	--	-------------------------	--

Fuente: La autora.

A partir de la investigación en la serie *La casa de las flores* (2018-2020), resaltamos que la serie posee muchas EI, pero que muchas veces estas se repiten a lo largo de los episodios, así que, no la pusimos repetidamente con sus significados, contiene tres temporadas, en el que solo trabajamos en la primera (trece episodios), todos titulados con los nombres de las flores que llevan sus símbolos, como Dalia, que es el símbolo de gratitud. A través de la serie analizamos cuáles las expresiones más utilizadas durante los episodios vistos, de qué manera son colocadas, cuáles los contextos y cuántas tenían. Por ello, al hacer los análisis elegimos seis de los episodios, ya que todos ellos están rellenos de EI, conteniendo cerca de media hora cada uno de ellos con más de diez expresiones en cada.

En particular, investigamos cómo se usan las expresiones idiomáticas durante una conversación, como las que se pasan en la serie, así como toda una cuestión cultural como la que es abordada en el contexto.

4 Contribuciones esperadas

De acuerdo con la interpretación de esta investigación esperamos que este trabajo de conclusión de curso (TCC) evidencie que el uso y la enseñanza de las expresiones idiomáticas que se encuentran en las series de nacionalidad hispánica de los veintiún países que tienen el español como lengua oficial, desde Argentina a Venezuela en orden alfabético, por lo que, pueden mejorar el nivel de comprensión oral, visual y auditiva de los aprendices de lengua española. La serie trabajada fue una de calificación de 16 años, la misma direccionamos para estudio de las Expresiones Idiomáticas en escuelas de idiomas con grupo de alumnos mayores. Esperamos que, al tener una amplia comprensión de la estructura y del significado de las expresiones idiomáticas como también de sus equivalencias con el portugués, los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) logren una mejor comunicación.

Por lo tanto, con el uso de las series en la enseñanza-aprendizaje ELE, esperamos que los estudiantes disfrute de una forma más agradable de aprendizaje, logrando mayores niveles de la lengua meta y que esta comprensión les ayude a comunicarse con mayor fluidez y precisión, desarrollando una mayor confianza en su capacidad de hablar y escribir en la lengua española como adicional; además, se espera que los profesores que imparten clases de ELE tengan acceso a esta investigación

⁸ Es una expresión coloquial que puede tener varias formas de usarse: 1) Algo que te hace sentir muy mal, “que te destruye” de tan mal que te hace sentir, ejemplo: Me rompe la madre que mis hijos no me hablen; 2) Algo que te cambia los planes. Ejemplo: La pandemia le rompió la madre a mis vacaciones de 2020; 3) Para decir que alguien te golpeará tan fuerte que te “rompe la cara”. Ejemplo: Si peleo con él seguro me parte la madre porque está muy musculoso.

y que tengan una mejor comprensión de la importancia de las expresiones idiomáticas en su enseñanza, así como ideas para enseñarlas de manera más contextualiza.

Para finalizar, nos parece importante explicar, como palabras finales de este artículo, que eso es solo el comienzo, es un grano de arena delante de la inmensidad de informaciones que hay sobre la fraseología, por eso, es importante poner en relieve que este estudio no se agota aquí y que, desde ya, nos lamentamos por las fallas y equívocos. No obstante, seguiremos estudiando, investigando y mejorando cada día más, pues ya nos pusimos la camiseta en el mundo de las expresiones idiomáticas.

Referencias

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 176 p.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato! *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 6, 2006. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442465>>. Accedido el 28 de feb. de 2023.

BERMAN, A. A tradução e a letra ou o albergue do longínquo. Trad. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan y Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET-UFSC, 2007.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000, p. 95 - 118.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à Lexicografia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

ESPINOZA FREIRE, Eduardo Enrique; TOSCANO RUÍZ, Darwin Fabián. *Metodología de investigación educativa y técnica*. Machala, ECU: UTMACH, 2015. 140 p. Disponible en: <<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6704>>. Accedido el 28 de feb. de 2023.

GURILLO, Leonor Ruiz. *Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros*. Espéculo. 2000. Disponible en <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>>. Accedido el 08/02/2023.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, F. M. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* [CD-ROM]. Rio de Janeiro (RJ): Objetiva, 2002. Disponible en: <https://www.houaiss.net/corporativo/central.php>. Accedido el 28 de feb. de 2023.

LA CASA DE LAS FLORES. Dirigido por Manolo Caro. México: Netflix, 10 de agosto. 2018. Primera temporada. Accedido en: <https://www.netflix.com/browse> en 10 de Feb. de 2024.

LEAL, Yasmim da Silva. *El seriado La casa de las flores y su relleno de expresiones idiomáticas*. 2024. Trabajo de Conclusión de Curso (Letras-Español), Universidade Estadual do Paraná, 2024.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa . “A língua (gem) nossa de cada dia: o componente fraseológico no ensino de línguas próximas (ELE e PLE).” *Anais do I Simpósio Internacional de Língua Espanhola* (2009).

PALMER, Gary B. *Linguística cultural*. Madrid: Alianza, 2000.

TAGNIN, Stella Ortweiler. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: DISAL, 2013.

XATARA, Claudia Maria. *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*. Araraquara, 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

XATARA, Claudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. In: *Alfa – Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 39, pp. 195-210, 1995.

XATARA, Claudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL-UNICAMP, janeiro-julho, 2001.

Aproximações entre a literatura fantástica e a conscientização social

LAURA SOARES CASTELLEONE¹

MÁRCIO HENRIQUE DE ALMEIDA SOARES²

Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

Em *O inconsciente político*, Fredric Jameson argumenta que “a produção da forma estética ou narrativa deve ser vista como um ato ideológico em si próprio, com a função de inventar ‘soluções’ imaginárias ou formais para contradições sociais insolúveis” (1992, p. 72). O pensamento de Jameson nos lança uma provocação que exige não apenas a leitura do texto dentro do contexto, conforme determinou o pós-estruturalismo, mas a leitura do texto como membro funcional de um corpo sócio-histórico. O texto, qualquer que seja, não é mero adereço ou reflexo da sociedade, mas manifestação simbólica que interfere na realidade do contexto de produção e/ou de leitura.

É a partir dessa ideia que buscamos discutir, neste capítulo, uma possível aproximação entre a literatura fantástica, gênero literário pertencente ao campo mais amplo das literaturas de fantasia e de grande destaque no século XIX, e a pedagogia crítica de Paulo Freire. Tomando como pressuposto o trabalho de Almeida Soares (2022) acerca da ideologia da forma fantástica, podemos identificar paralelos entre o processo de conscientização idealizado por Freire e o processo de tomada de consciência do protagonista do fantástico apresentado por Joël Malrieu na obra *Le fantastique* (1992).

Malrieu (1992) afirma que o fantástico se constitui a partir do confronto, por vezes meramente intelectual, entre um personagem e um fenômeno. Esse fenômeno, sobrenatural ou não, se coloca na narrativa como um contrapeso ao sistema de valores e crenças adotados pelo personagem, contestando assim, com sua simples existência, a visão de mundo do protagonista. Esse personagem, então, realiza o difícil percurso de sair de sua zona de conforto e é obrigado a encarar a realidade para além das crenças enraizadas em seu modo de vida e pensamento.

Almeida Soares (2022) insere esse processo no contexto sócio-histórico do século XIX como resultado das tensões sociais e intelectuais típicas do período, como o avanço da ciência em oposição ao misticismo, tomando assim o fantástico, para além da experiência individual de personagens dentro da diegese, como um esforço de questionamento de discursos dominantes. Essa “função social”, ainda segundo o mesmo autor, se mantém ao longo da história do fantástico, desde seus primórdios, no século XVIII, até as manifestações contemporâneas do gênero.

¹ Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). *E-mail*: lauracastelleone99@gmail.com.

² Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professor colaborador do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). *E-mail*: marcioalmeidasoares@outlook.com.

Isso não quer dizer, evidentemente, que toda literatura fantástica visa à transformação social, mas que atua na realidade de modo a manter ou transgredir costumes e modos de pensamento vigentes. A narrativa fantástica, como qualquer produção cultural, possui o poder de desafiar ou promover a manutenção da norma. Nesse sentido, muitas obras literárias reforçam a manutenção do poder hegemônico que Gramsci (1999; 2001; 2007) enxerga como a teia de controle político e cultural que sustenta as estruturas de dominação. Por outro lado, muitas obras também, em maior ou menor medida, visam à denúncia da hegemonia através do desvelamento das estruturas de dominação nos mais diversos âmbitos da sociedade.

É esse desvelamento, seja na literatura ou na vida, que permite o rompimento da alienação, conceito marxista que define a condição do trabalhador ao ser distanciado dos frutos do seu próprio trabalho. Na posição de alienado, o sujeito torna-se objeto e é incapaz de enxergar os fios invisíveis que conduzem a precarização da sua existência em favor da dominação exercida pelas classes mais elevadas.

Paulo Freire (1979; 1987) vê essa reificação dos sujeitos como resultado direto da alienação. Para que possam se libertar da opressão, portanto, é indispensável que esses sujeitos reconheçam a condição desumanizadora e atuem para superá-la, não somente como indivíduos, mas como sociedade. O processo que possibilita esse movimento é a conscientização, na qual o ser humano reconhece seu lugar no mundo e desmistifica a realidade para tomá-la como algo passível de transformação.

Considerando que apenas por essa breve introdução já é possível se notar a proximidade entre o pensamento freiriano e a concepção de literatura fantástica apresentada, iremos nos desdobrar sobre essa conexão possível ao longo das próximas páginas. Para tanto, apresentaremos, primeiro, um aporte teórico acerca da conceituação da literatura fantástica. A seguir, discorreremos sobre o pensamento de Paulo Freire e o entendimento da conscientização enquanto processo a partir de uma leitura de Carlson *et al.* (2006). Por fim, buscaremos demonstrar como a narrativa fantástica pode ser pensada enquanto agente de conscientização dentro da perspectiva freiriana.

2 O fantástico

Embora pertença ao universo das literaturas de fantasia, o tipo de narrativa a que nos referimos nesse trabalho pelo nome de “fantástico” é considerado um gênero literário próprio. Podemos dizer que se trata de uma literatura de fantasia, porém com características peculiares que a distinguem em meio a outras literaturas semelhantes. No Brasil, os estudos nesse campo tomam como referência o termo “insólito”, o qual remete a narrativas que apresentam acontecimentos que desvirtuam nossa noção de realidade, sejam eles sobrenaturais ou não. Se fantasia é um léxico imediatamente associado ao maravilhoso e aos contos de fadas, o insólito é um termo guarda-chuva que abarca desde o sobrenatural e o imaginário até o misterioso, o ilógico e a ficção científica (Covizzi, 1978, p. 38).

O insólito permite que pensemos de forma correlata, mas distinta, tanto as literaturas que retratam universos onde tudo é possível quanto narrativas que retratam nosso mundo cotidiano e os eventos estranhos e impossíveis ou aparentemente impossíveis que nele ocorrem. O fantástico pertence a esse segundo grupo, sendo caracterizado, justamente, por uma construção narrativa fundamentada na verossimilhança, onde — à diferença do realismo maravilhoso, por exemplo — aquilo que foge das leis naturais conhecidas causa estranhamento e inquietação.

Podemos traçar as origens da narrativa fantástica a partir da literatura gótica, com obras do século XVIII, como *O Castelo de Otranto* de Horace Walpole. O gótico não apenas evocava o sobrenatural, mas também questionava as estruturas aristocráticas vigentes. Seus castelos sombrios e personagens monstruosos eram representações temerosas das mudanças sociais e filosóficas que abalavam o continente, considerando que o movimento iluminista e a Revolução Industrial impulsionaram uma busca pela racionalização do mundo, relegando antigas crenças e práticas a um passado místico e distante.

A transição do gótico para o fantástico, em fins do século XVIII, foi marcada pela continuidade das investigações sobre o desconhecido e pelo desafio à dicotomia entre ciência e misticismo. Autores como E.T.A. Hoffmann exploraram esses temas de forma pioneira, criando narrativas onde o sobrenatural se entrelaçava com o racional de maneira intrigante e perturbadora. Em suas histórias, como “O Homem da Areia”, Hoffmann não apenas celebra as conquistas científicas de seu tempo, mas também as critica, destacando as limitações da razão frente ao inexplicável.

Esses questionamentos se tornam ainda mais marcantes no gênero conforme este se sedimenta ao longo do século XIX através da contística de muitos autores hoje célebres como Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne, Guy de Maupassant, Charles Dickens e Machado de Assis, dentre outros. Se o conto é o meio predileto pelos autores do fantástico, todavia, sua presença é forte em grandes romances do século XIX, como *Frankenstein*, *Drácula*, *O estranho caso do Dr. Jekyll e Sr. Hyde* e *O retrato de Dorian Gray*. São esses autores e obras que fundamentam as concepções de fantástico mais adotadas até a atualidade.

Uma dessas concepções se baseia na obra *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov, de onde se extrai uma das mais utilizadas definições do gênero:

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis

desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos. O fantástico ocorre nesta incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso (2004, p. 30-31).

Essa definição, embora amplamente aceita, também foi rejeitada por limitar excessivamente a caracterização do gênero. Dentro da concepção de Todorov, pouquíssimas obras poderiam ser consideradas fantásticas, mesmo as que o próprio autor utilizou em sua definição. Isso porque a hesitação mencionada pelo crítico búlgaro se apresenta de forma efêmera na maioria dos textos fantásticos; é apenas um momento que se dá a partir da descoberta de algo surpreendente e aparentemente impossível dentro da diegese.

Partindo das ideias de Todorov, mas expandindo a compreensão de literatura fantástica, o francês Joël Malrieu produz, em *Le fantastique* (1992), uma definição mais abrangente e pertinente à construção narrativa do fantástico. Malrieu (1992) define o fantástico como a narrativa de um confronto entre um personagem e um fenômeno, sobrenatural ou não, que se contrapõe a suas crenças, valores e visões de mundo. A narrativa fantástica é o desenrolar desse conflito, o qual pode ou não culminar na tomada de consciência desse personagem quanto à realidade do mundo em que vive.

Em muitas narrativas fantásticas, de acordo com Almeida Soares (2022, p. 64), esse momento pressupõe “uma espécie de desalienação, posto que [o protagonista da narrativa] passa a reconhecer a inconsistência dos mecanismos hegemônicos, incluindo a violência simbólica, que sobre ela atuam”. É nesse ponto que o personagem compreende seu lugar no mundo e as forças que oprimem a ele e a outros. A partir disso, por vezes, esse personagem decide agir de modo a transformar essa realidade. É nesse ponto que o fantástico se aproxima marcadamente do pensamento de Paulo Freire.

3 O pensamento de Paulo Freire

Paulo Freire advogava pela capacidade de as pessoas serem libertas de um sistema opressor, onde os indivíduos são capazes de passar por um processo de tomada de consciência de modo a transformar positivamente a sociedade em que vivem. O autor traz em seu livro, *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), a premissa de que para que isso seja possível é preciso haver uma ação seguida de uma reflexão, dessa forma se desenvolverá o conhecimento libertador, e não opressor.

Nesta obra, Freire explica que somente o homem é capaz de desenvolver a “práxis humana”, termo este que o próprio autor criou a fim de salientar que, apenas o ser humano tem a capacidade de observar e refletir sobre sua realidade, sobre seu próprio ser e sobre a sociedade em que está inserido.

O autor defende que a conscientização é um processo complexo e vai além de uma simples compreensão intelectual. Ela requer uma combinação constante de ação e reflexão (Freire, 1979), e é através dessa interação que os seres humanos podem efetivamente transformar uma sociedade atualmente doente.

Freire argumenta que a conscientização é um processo contínuo de despertar crítico para a realidade social, política e econômica que molda a vida das pessoas. O educador critica o conhecimento depositado no indivíduo de forma passiva, sem estimular a criticidade e sem considerar suas vivências particulares. Em vez disso, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, ele propõe uma educação problematizadora que foca no questionamento e na reflexão do indivíduo sobre sua própria realidade, que visa sua libertação e autonomia e que o capacita a se tornar agente dessa mudança em suas comunidades (Freire, 1987), ou seja, é preciso passar pelo processo de conscientização e entrar numa “esfera crítica” onde a realidade pode ser vista como algo que irá gerar um determinado conhecimento.

A verdadeira transformação social só pode ocorrer quando a ação é constantemente refletida e analisada, e quando a educação for um ato de liberdade, comprometida politicamente com a justiça social e a luta contra a opressão. Ele aborda a importância da dialogicidade na educação, onde o diálogo autêntico, baseado no amor, humildade e fé nos seres humanos, permite a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento (Freire, 1979). A visão crítica que Freire defende que a visão por ele promovida é uma utopia, não no sentido de algo inalcançável, mas como uma meta a ser continuamente buscada, orientando o comportamento transformador dos indivíduos e da sociedade.

A práxis da libertação, portanto, é um processo permanente de transformação e emancipação, onde educador e educando se comprometem juntos na construção de uma sociedade mais justa por meio da práxis humana. Em outras palavras — como esclarece Pitano (2017) ao ler e analisar a obra de Paulo Freire —, seria o processo de codificação e decodificação em que situações existenciais são transformadas em problemas a serem superados através do agir consciente em sociedade. Codificar uma situação permite um distanciamento para analisar suas contradições e a decodificação permite adotar uma postura crítica sobre o contexto atual, promovendo novas formas de ação que impulsionam o processo de conscientização.

4 A conscientização fantástica

A teoria da conscientização de Paulo Freire e a teoria da narrativa fantástica de Joël Malrieu compartilham elementos essenciais que podem ser analisados em conjunto para uma compreensão mais profunda dos processos de transformação e emancipação. Ambas as teorias abordam a tomada de consciência como um processo crítico, onde os indivíduos despertam das realidades opressivas e buscam ultrapassá-las. Essa aproximação entre as teorias permite explorar como o personagem da

narrativa fantástica passa por processos semelhantes aos descritos por Freire, enfrentando e superando as hegemonias e opressões presentes em seus mundos.

Paulo Freire (1979) configura a conscientização como um processo que envolve a transição da percepção ingênua para a percepção crítica da realidade. Uma ferramenta que podemos utilizar para compreender esse processo é a leitura realizada por Carlson *et al.* (2006). Em artigo intitulado “Photovoice as a social process of critical consciousness,” os autores fragmentam o processo de conscientização, estabelecendo quatro passos na transição da alienação para a libertação. Em tradução livre do inglês, esses passos são: *adaptação passiva*, *engajamento emocional*, *despertar cognitivo* e *intenções de agir*. É através desses passos que faremos a aproximação entre o processo de tomada de consciência do personagem fantástico e a conscientização freiriana.

Conforme vimos, esse processo tem origem na observação das contradições da sociedade e evolui para uma compreensão profunda das estruturas de opressão, o indivíduo começa a perceber que existem problemas ou questões afetando negativamente a sociedade em que vive, porém ainda há um comportamento passivo e individualista. Da mesma forma, nas narrativas fantásticas, o personagem habitualmente começa com uma visão limitada e superficial de seu mundo. No princípio, eles aceitam as normas e as realidades impostas, frequentemente sem questioná-las. Este estado inicial de falta de criticidade é o que Carlson *et al.* (2006) descrevem como *adaptação passiva*, um estado inicial do sujeito alienado antes de caminhar para a conscientização. Esse momento é marcado por uma aceitação acrítica da realidade, onde o conhecimento é absorvido sem reflexão.

Conforme o personagem da narrativa fantástica encontra fenômenos perturbadores e/ou elementos do fantástico, é forçado a reconsiderar a visão que tem de seu meio (Malrieu, 1992). Tais fenômenos podem ser criaturas mágicas, sejam elas sobrenaturais ou naturais e apenas desconhecidas, que desafiam a lógica e as ordens sociais estabelecidas. Esse confronto com o fenômeno pode ser visto como o início do despertar crítico, semelhante ao segundo passo de Carlson *et al.* (2006), *engajamento emocional*, no qual o sujeito adere emocionalmente às novas realidades que encontra. Nesse ponto, o indivíduo explora e reflete sobre as questões de injustiças e de opressão já identificadas — através da exposição a esses elementos — e procura entender as causas e consequências de determinadas questões de maneira mais profunda.

O *engajamento emocional* é, portanto, o ponto de transição onde a aceitação passiva começa a ser desafiada por uma conexão emocional com a realidade opressiva. O indivíduo começa a ver além das aparências e a questionar a natureza da realidade que o cerca. No caso do fantástico, esse despertar inicial leva ao comprometimento emocional do personagem. Ele não apenas observa passivamente as contradições e injustiças, mas começa a sentir profundamente o impacto dessa realidade em sua vida e nas vidas daqueles ao seu redor.

Do ponto de vista freiriano, o *engajamento emocional* é fundamental, pois é através dele que o sujeito — e, aqui, podemos incluir o personagem da narrativa fantástica — possivelmente desenvolve uma motivação interna para buscar mudanças ou esclarecimentos. Freire enfatiza que a conscientização deve ser acompanhada de um profundo compromisso emocional com a justiça e a transformação social. É assim que, nas narrativas fantásticas, os personagens muitas vezes passam por crises emocionais intensas que estimulam sua jornada de conscientização.

À medida que os personagens se engajam emocionalmente, eles começam a refletir criticamente sobre a natureza das opressões e hegemonias que encontram. Essa reflexão crítica é essencial para a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Freire (1979) destaca que essa reflexão deve ser dialógica e coletiva, envolvendo a troca de ideias e experiências. Nas narrativas fantásticas, o personagem frequentemente se une a outros que compartilham suas percepções e questionamentos. Juntos, eles exploram as raízes das opressões e buscam entender como essas estruturas se perpetuam.

É esse terceiro momento que Carlson *et al.* (2006) definem como *despertar cognitivo*. Há uma compreensão mais clara das questões sociais, o indivíduo se compromete a agir e desenvolver estratégias e medidas para questionar o que deveria estar sendo feito em relação aos problemas identificados. É o momento em que o indivíduo começa a refletir criticamente sobre as estruturas de opressão que moldam sua vida. Nas narrativas fantásticas, o personagem experimenta um despertar cognitivo ao começar a questionar as hegemonias institucionalizadas (Almeida Soares, 2022). Eles passam a entender as raízes das forças opressoras que operam nos bastidores. Este processo de reflexão crítica é essencial para a conscientização, pois permite que o personagem veja além das aparências e compreenda as dinâmicas de poder e opressão que governam sua realidade.

Esse processo de reflexão crítica leva ao que Freire (1979; 1987) chama de “ação-reflexão” ou práxis. A práxis é a combinação de ação e reflexão contínuas e é também o quarto e último passo estabelecido por Carlson *et al.* (2006), *intenções de agir*, onde a conscientização significa a própria ação. Na narrativa fantástica, esse é o momento em que o personagem começa a tomar iniciativas baseadas em sua nova compreensão crítica de sua situação, atuando de forma concreta para enfrentar e superar as forças dos grupos hegemônicos.

Essas intenções de agir refletem a transição de uma postura passiva para uma postura ativa, onde os personagens se tornam agentes de mudança em suas histórias. A práxis, tanto na teoria de Freire quanto na narrativa fantástica, é um processo transformador. Ela não apenas permite a mudança da realidade externa, mas também transforma os próprios indivíduos. O sujeito/personagem que passa por esse processo tende a emergir mais consciente, mais crítico e mais comprometido com a justiça social.

Assim, podemos dizer que a transformação do personagem na narrativa fantástica reflete a transformação que Freire (1979; 1987) espera ver em seus educandos. Embora haja personagens que não completam todo o processo de conscientização, se perdendo em algum ponto do caminho — algo que, diga-se de passagem, apenas reforça a conexão desse gênero literário com o processo de emancipação dos sujeitos no mundo real —, muitos deles se movem de uma aceitação passiva de sua realidade para uma compreensão crítica e uma ação transformadora.

5 Considerações finais

Através do que foi discutido ao longo deste texto, concluímos que a literatura fantástica e a pedagogia da libertação de Paulo Freire possuem profundas afinidades. Como vimos, o percurso narrativo do fantástico leva o personagem a outro patamar de consciência e a questionar sua atual realidade ao ponto de contestar a opressão e as hegemonias instituídas. Igualmente, a teoria da conscientização proposta por Paulo Freire também enfatiza a prioridade de se refletir sobre a percepção do oprimido em relação à sua posição ou realidade, e “descodificar” — termo empregado pelo próprio autor — os instrumentos que uma classe opressora utiliza a fim de restringir sua mobilidade social.

Consideramos que essa aproximação inicial pode funcionar como ponto de partida para futuros estudos que tenham por objetivo analisar mais a fundo as conexões entre o fantástico e a conscientização social. Nesse sentido, um caminho possível para o desdobramento de nossa pesquisa é a análise literária de textos fantásticos a partir do processo de conscientização, visando identificar como esse percurso se dá dentro de cada narrativa.

Uma segunda possibilidade é a investigação da experiência de leitores com a leitura de textos fantásticos de modo a verificar seus efeitos em termos de alavancamento de marcadores da emancipação, como o exercício da alteridade e a identificação de agentes e estratégias de dominação presentes em sua própria realidade. Já uma terceira possibilidade de aplicação que enxergamos para esse estudo é a elaboração de estratégias pedagógicas que envolvam textos fantásticos com o objetivo de estimular o desenvolvimento do senso crítico e da compreensão de mundo dos estudantes.

Quaisquer que sejam os desdobramentos, evidencia-se, com esse trabalho, que a conexão entre o fantástico e a conscientização social é um terreno que merece ser explorado. Maiores investigações nesse campo certamente poderão contribuir de forma valiosa tanto para os estudos literários quanto para práticas de ensino e aprendizagem envolvendo a literatura.

Referências

ALMEIDA SOARES, Márcio Henrique de. *O novo lugar do fenômeno fantástico em contos*

finalistas ao Prêmio Hugo entre 1990 e 2020. 2022. 224 f. Tese de Doutorado — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CARLSON, Elizabeth D.; ENGBRETSON, Joan; CHAMBERLAIN, Robert M. Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative health research*, v. 16, n. 6, p. 836-852, 2006.

COVIZZI, Lenira Marques. *O insólito em Guimarães Rosa e Borges*. São Paulo: Ática, 1978.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez E Moraes, São Paulo, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 17^a ed. Rio de Janeiro, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MALRIEU, Joël. *Le fantastique*. Paris: Hachette, 1992.

PITANO, S. de C. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 087-104, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

Reflexões sobre a diversidade de gênero por meio do ensino de língua inglesa

NATÁLIA DEL BIANCO DA SILVA¹
FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA²
Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

A elaboração de materiais didáticos faz parte da rotina de trabalho de um professor. Por material didático compreendemos todo e qualquer material que o professor elabore no intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes. Assim, em se tratando especificamente do curso de formação inicial de professores de Letras Inglês da Unespar, *campus* de Apucarana, várias disciplinas e atividades complementares oportunizam aos professores em formação inicial a análise e reflexão sobre materiais didáticos, assim como oportuniza momentos de criação destes artefatos. Silva, uma das autoras deste capítulo e professora em formação inicial deste curso, interessou-se particularmente por essa tarefa. Em 2022, como atividade avaliativa da disciplina Projeto Integradores Extensionistas II, do segundo ano curso de Letras Inglês da Unespar (*campus* de Apucarana), Silva criou uma Sequência Didática (doravante SD)³ intitulada “Preferred name” para ser utilizada no ensino de língua inglesa. A inspiração para criação da SD acerca do tema, segundo Silva, surgiu após a sua participação no minicurso “Educação Sexual: Por que? Para quem? Onde?” oferecido no Congresso de Licenciaturas (COLI) em nossa universidade no ano de 2022. Além disso, o delineamento da SD teve influência direta dos saberes apreendidos pela professora em formação inicial na disciplina de Linguística Aplicada e Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa, especialmente no que se refere à leitura crítica e letramento crítico. Refletindo sobre todas estas questões, Silva percebe a necessidade de elaborar um material didático que abordasse a temática “nome social”, já que o assunto parece não ser discutido nas escolas assim como não há muitas pesquisas desenvolvidas sobre a temática.

Silva e Santos (*apud* Cerqueira, Denega e Padovani, 2020) compreendem que o termo “nome social” (*preferred name*, em inglês) relaciona-se a

um referencial jurídico que contribui para a integração dos direitos da personalidade do sujeito, e visa proteger a identidade do indivíduo, legitimando o exercício da cidadania. A designação utilizada pelo sujeito

¹ Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). *E-mail*: nataliadelbiancodasilva@gmail.com.

² Professora doutora em Estudos da Linguagem. Atualmente ministra aulas e coordena o curso de Letras Inglês da Unespar – *Campus* de Apucarana. *E-mail*: francini.correa@unespar.edu.br.

³ Uma SD pode ser definida como um material que, por meio de gêneros textuais, reúne, de modo sistemático, diversas atividades escolares, com a finalidade de auxiliar o aluno a compreender melhor o gênero, oral ou escrito, possibilitando que ele escreva ou fale mais adequadamente em uma determinada situação de comunicação (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

denomina também as relações de gênero, quando se trata do público em voga, há manifestação de ser identificado de forma correspondente com a identidade de gênero (o nome social), apesar de seus documentos civis.

Assim, o termo “nome social” (*preferred name*) surge a fim de reconhecer e respeitar a identidade de pessoas transgênero, que não se identificam com o gênero de nascimento e podem ou não sentir vontade de realizar mudanças em seu corpo e pessoas travestis, que “não obrigatoriamente identifica-se como a categoria feminina ou masculina, porém, quando se trata da forma de abordá-las, desejam que o faça sempre no feminino” (Jesus *apud* Cerqueira, Denega e Padovani, 2020) e conscientizar a comunidade a respeito disso, a SD também estuda o uso de pronomes femininos, masculinos e neutros. Assim, a possibilidade de optar por um “nome social” (*preferred name*) surge a fim de reconhecer e respeitar a identidade de pessoas transgênero e pessoas travestis⁴. A SD, elaborada por Silva, procura justamente trabalhar com estudantes em sala de aula atividades que venham a conscientizar a comunidade a respeito desta opção pelo nome social.

Como propósito principal de nosso estudo definimos analisar se essa SD, criada por Silva para ser aplicada no ensino de língua inglesa em nível de ensino fundamental, tem potencial tanto de possibilitar essa reflexão/criticidade acerca da temática quanto de desenvolver capacidades de linguagem (doravante CL) conforme proposto por pesquisadores interacionistas-socio discursivos. Desta forma, para atingirmos o objetivo geral de nosso estudo, procuramos encontrar respostas para as seguintes questões: i) A estrutura da SD corresponde ao esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e complementado por pesquisadores brasileiros da linha do Interacionismo Sociodiscursivo pertencentes ao grupo “Linguagem e Educação” (Miquelante; Cristovão; Pontara, 2020)? ; ii) Que atividades da SD propostas em uma de suas seções (“Contextualização”) tem o potencial de desenvolver nos alunos as CL, a saber: capacidades de ação, discursivas e linguístico discursivas (Bronckart, 1999/2003/2007/2009; Bronckart; Machado, 2004); capacidades de significação (Cristovão, Stutz, 2011); capacidades multissemióticas (Lenharo, 2016)? Para fins deste capítulo, nos restringiremos a apresentar e discutir resultados parciais desta análise selecionando apenas as atividades de uma das seções que compõem a SD para responder nossa segunda pergunta de pesquisa — a seção que dá início a SD — Contextualization (“Contextualização”).

Nos tópicos que seguem, apresentaremos os pressupostos teóricos-metodológicos que embasaram a estruturação da SD assim como aqueles que alicerçam nossas análises. Por fim, traçaremos algumas considerações a respeito de nossos resultados parciais.

⁴ Adotamos a visão de Jesus (*apud* Cerqueira, Denega e Padovani, 2020) para designar as pessoas transgênero como sendo aquelas que não se identificam com o gênero de nascimento e podem ou não sentir vontade de realizar mudanças em seu corpo. Já as pessoas travestis seriam aquelas que não obrigatoriamente identificam-se com a categoria feminina ou masculina, porém, quando se trata da forma de abordá-las, desejam que se faça sempre no feminino.

2 O interacionismo sociodiscursivo e o conceito de sequência didática

Traçando uma breve síntese, podemos afirmar que o ISD é uma corrente teórico-metodológica que está alicerçada em Vygotsky e Bakhtin. Em Vygotsky, devido à importância dada à interação no processo de desenvolvimento humano e, em Bakhtin, em relação à importância da linguagem para o desenvolvimento humano (Bronckart, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008 *apud* Corrêa, 2015, p. 57).

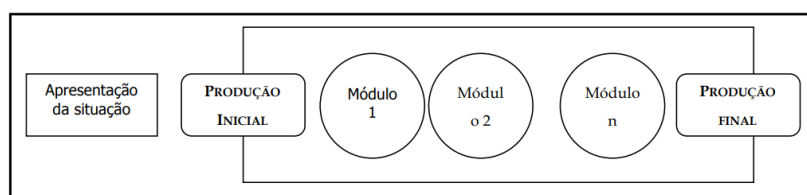
De acordo com Pontara (2015, p. 43), o precursor dos fundamentos do ISD — Bronckart (1999/2003/2007/2009; 2006; 2008) — destaca que o ISD fornece

O auxílio necessário para abordar nosso questionamento central, que é o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos. (Bronckart, 2006 *apud* Pontara, 2015, p. 43).

Além disso, o ISD “tem especial interesse pela análise do agir comunicativo verbal, dado o papel fundamental que está atribuído à linguagem no desenvolvimento humano” (Bronckart, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008 *apud* Corrêa, 2015, p. 57). Os interacionistas sociodiscursivos compreendem que as línguas e as atividades languageiras existem de maneira conjunta, revelando-se por meio da interação, estão relacionadas a contextos históricos, sociais, políticos e econômicos, manifestando-se em inúmeras esferas sociais, textos e gêneros (Bronckart, 2003; 2006; 2010 *apud* Freitas, 2021, p. 38).

No que se refere à SD, entendemos que ela reúne atividades pedagógicas organizadas através de um gênero textual com a finalidade de auxiliar o estudante a entender de maneira significativa o gênero abordado e escrever/falar apropriadamente em uma situação de comunicação, para compreender melhor o conceito proposto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram o esquema a seguir (figura 1) apresentando a constituição de uma SD.

Figura 1 - Esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly



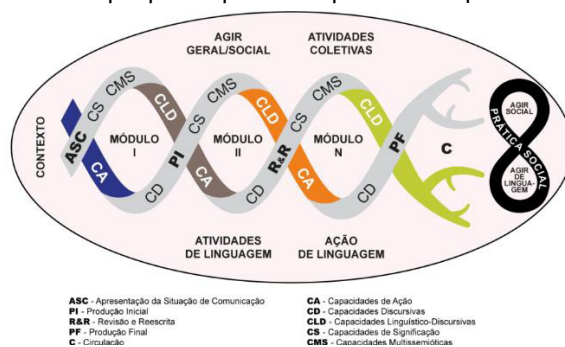
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Este esquema é explicado detalhadamente pelos autores da seguinte forma:

- Apresentação da situação — Expor aos estudantes detalhadamente a situação de comunicação e o gênero textual que deverão elaborar no decorrer da SD, para que assim comecem a construir uma representação a acerca do tema e se preparem para a produção que ocorrerá.
- Produção Inicial — Após a apresentação da situação, os alunos elaboram uma primeira versão do gênero a ser trabalhado, possibilitando ao professor “avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência [sic] às possibilidades e dificuldades reais de uma turma”.
- Módulos — Abordam os conteúdos e atividades que pretendem auxiliar os alunos na elaboração do gênero proposto.
- Produção Final — A última versão do gênero textual produzido, os estudantes colocam em prática todo o conhecimento obtido.

Cristovão e Dias (2009) corroboram o detalhamento do esquema da SD, explicando que as atividades podem ser orientadas “por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”. A professora Vera Cristovão, juntamente com seu grupo de pesquisa “Linguagem e Educação”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ressignificou o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como mostra a figura 2.

Figura 2 - Esquema da SD proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 157).

Ao ressignificar tal modelo, as autoras (2020) acrescentam novos conceitos, como:

- Prática social — está relacionada com o “funcionamento da linguagem, da organização e do modo de funcionamento da vida social” no qual estabelecem “redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas por meio de ações de linguagem”.

- Agir de linguagem — é o agir comunicativo e as atividades relacionadas “às organizações funcionais de comportamentos dos indivíduos” e por meio delas que os estudantes se familiarizarem com o ambiente, proporcionando o conhecimento sobre ele.
- Circulação — onde as produções finais serão expostas ou compartilhadas.

Segundo Schneuwly (2010 *apud* Jacob; Guimarães, 2022), o grupo de Genebra considera os gêneros textuais como megainstrumentos do desenvolvimento linguageiro, desta maneira possibilitando o desenvolvimento de CL, as quais são necessárias para o trabalho didático e para a nossa interação e a ação no mundo.

Bronckart e Machado (2004) contribuem com aspectos teóricos e práticos das capacidades de linguagem sob a perspectiva do ISD. As três primeiras capacidades de linguagem a serem exploradas na elaboração de uma SD inicialmente seriam:

- a) capacidades de ação — que se relacionam com as circunstâncias imediatas da produção de um texto;
- b) capacidades discursivas — que se relacionam com a organização textual e função dos conteúdos do texto;
- c) capacidades linguístico-discursivas — que se relacionam com elementos linguísticos e unidades menores do texto. (Dolz, Schneuwly, 1993 *apud* Freitas, 2021, p. 36).

A estas três capacidades (capacidades de ação - CA, discursivas - CD e linguístico-discursivas - CLD) inicialmente estabelecidas, as pesquisadoras brasileiras Cristovão e Stutz (2011) adicionam a capacidade de significação (CS). As autoras (2011) definem a CS “como aquelas que contribuem, a partir das práticas sociais das quais os sujeitos participam, para a construção de sentidos”.

Por fim, outra pesquisadora brasileira, Lenharo (2016), acrescenta a essas quatro capacidades iniciais (CA, CD, CLD, CS), as capacidades multissemióticas (CMS), explicando que “tais capacidades desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais”.

De modo a compreender melhor tais capacidades, o quadro 1, explica detalhadamente como as capacidades podem ser mobilizadas em determinadas atividades da SD.

Quadro 1 - Capacidades de linguagem

i) Capacidades de ação:

<p>Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e socio subjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e (Bronckart, 1999/2003/2007/2009; Machado, 2005b). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</p>
<p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Considerar propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>
<p>ii) Capacidades discursivas:</p>
<p>Constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).</p>
<p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>
<p>iii) Capacidades linguístico-discursivas:</p>
<p>Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão nominal.</p>
<p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (e.g., organizadores); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (e.g., anáforas); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (e.g., tempo verbal); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p>

- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão *et al.*, 2010).

iv) Capacidades de significação:

Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (Cristovão; Stutz, 2011).

v) Capacidades multissemióticas

Possuem relação direta com a questão dos multiletramentos ao focar as características não verbais de gêneros, sejam eles da esfera digital, artística, musical, visual etc. A definição de CMS seria, desse modo, compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais. (Lenharo, 2016).

- (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero;
- (2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
- (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
- (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
- (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Adaptado por Correa, Brito, Tognato (2018, p. 32) a partir de Stutz e Cristovão (2011) e Lanferdini e Cristovão (2011); Lenharo (2016).

Considerando o quadro acima, em nossas análises pretendemos discorrer sobre quais CL, podem ser mobilizadas da SD *Preferred name*.

3 Metodologia

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista. A SD criada por Silva, conforme mencionamos em nossa introdução é objeto de nosso estudo documental. Utilizamos o método dedutivo em nossas análises da SD à medida que partimos de categorias e códigos pré-estabelecidos. Assim, o esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (veja figura 1) e suas adaptações por pesquisadoras brasileiras (Miquelante; Cristovão; Pontara, (ver figura 2) são utilizados para orientar a descrição e compreensão da constituição de nossa SD. Já para identificação de que CL podem ser desenvolvidas em determinadas atividades da SD na seção de Contextualization (“Contextualização”), utilizamos categorias estabelecidas por pesquisadores do ISD sintetizados no quadro 1.

4 Apresentação e discussão de resultados parciais

A SD *Preferred Name* possui uma capa e a partir desta está estruturada em 21 páginas que estão divididas em 10 (dez) seções, quais sejam: i) Para o professor; ii) Contextualization; iii) Project Presentation; iv) First Production, v) Module I – Pronouns; vi) Module II – WH Questions; vii) Second Production; viii) Modulo III – Imperative Clauses; ix) Final Production and x) Self-evaluation.

De forma geral, observamos que a SD segue os pressupostos do ISD, uma vez que a construção da SD seguiu o esquema estabelecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (ver figura 1). Observamos também que a estrutura da SD contempla atividades voltadas para o desenvolvimento de CL em um movimento em espiral, ora procurando focar em uma ora em outra e/ou em várias capacidades de linguagem em uma mesma e/ou em várias das seções/módulos nas várias atividades que constituem a SD (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020) (figura 2).

Consideramos, portanto, que ao elaborar o material de ensino que constitui a SD *Preferred name*, Silva teve como alicerce os fundamentos teórico-metodológicos do ISD, no que diz respeito a sua estruturação e, principalmente, com relação à preocupação com o ensino/aprendizagem de línguas por meio de gêneros explorando temáticas atuais do contexto social e político presente nas esferas sociais. Percebemos que a intenção da SD foi a de propor um material didático que propiciasse a interação, o agir languageiro e o desenvolvimento das CL em língua inglesa.

Salientamos também que, por ter sido um material didático criado para ser disponibilizado para professores de língua inglesa, para além do esquema proposto pelos referidos pesquisadores do ISD e desta intenção de propiciar interação, agir languageiro e desenvolvimento de CL, houve ainda a

preocupação da autora da SD (Silva), de inserir, após a capa da SD, uma apresentação do material para o professor semelhante a um “manual do professor”⁵. Deste modo, Silva, nesta seção introdutória denominada “Para o professor”, a autora da SD apresenta/expõe conteúdos que serão abordados na SD e seus objetivos, bem como apresenta/propõe sugestões de como trabalhar com o material, enfatizando ser este um material para auxiliar o(a) professor(a), e, que, portanto, o(a) professor(a) pode e deve adaptá-lo a realidade de sua turma, se necessário, exercendo sua autonomia em sala de aula.

Uma vez que, por questões de espaço, o objetivo deste capítulo, não é analisar cada uma das seções/módulos da SD e seu respectivo potencial para o desenvolvimento desta ou daquela capacidade de linguagem, após essa breve descrição da estrutura da SD, passaremos a focar análises quanto à seção que dá início as atividades de linguagem propriamente ditas – tal seção denomina-se Contextualization (“Contextualização”).

A seção de “Contextualização”, na SD criada por Silva, corresponde aquela da “Apresentação da situação”, conforme esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (ver figura 1). Os autores determinam que o primeiro passo da SD é a apresentação da situação de comunicação, momento esse em que o estudante entra em contato com o tema e o gênero a ser estudado. Observamos nesta seção da SD analisada ocorreu justamente isto – as atividades propostas iniciam apresentando aos estudantes a situação de comunicação e o gênero textual que deverão elaborar no decorrer da SD, para que assim comecem a construir uma representação a acerca do tema e se preparem para a produção que ocorrerá.

Ainda, tal qual defendem Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), na seção de “Contextualização” da SD produzida por Silva, a autora teve o cuidado de propor atividades para introduzir e envolver os alunos na temática *Preferred Name* de formas variadas: por meio de perguntas que levam a reflexão crítica; por meio de vídeos produzidos por diferentes autores e em diferentes momentos histórico-culturais. Após essa introdução a uma temática tão relevante de conscientização em nosso atual contexto sociocultural, há informações com detalhamento para os estudantes acerca da prática social almejada quando da conclusão de todas atividades da SD — qual seja — a produção de um pôster/cartaz a ser exposto em vários locais (tanto dentro da escola quanto no bairro onde ela está localizada) visando a conscientização da comunidade escolar quanto à temática.

Por meio da tabela 1, a seguir, procuramos apresentar sinteticamente os resultados provenientes de nossas análises em relação a nossa segunda pergunta de pesquisa – qual seja, que atividades da SD propostas em uma de suas seções (“Contextualização”) tem o potencial de desenvolver nos alunos as CL, a saber: capacidades de ação, discursivas e linguístico discursivas (Bronckart,

⁵ Fernandez (2009) explica que o manual do professor pretende orientar as aulas do professor apresentando informações e explicações sobre o conteúdo, além de poder levar o professor à sua autonomia na sala de aula.

1999/2003/2007/2009); Machado, 2005b); capacidades de significação (Cristovão, Stutz, 2011); capacidades multissemióticas (Lenharo, 2016). na seção de “Contextualização” da SD, atividades tem o potencial de desenvolver as CL.

Tabela 1- Síntese das atividades da seção de “Contextualização”, seus respectivos objetivos e CL mobilizadas

SD: <i>Preferred name</i>							
Público Alvo: Ensino Fundamental							
Seção	Atividades	Objetivos	LC mobilizadas				
			CA	CD	CLD	CS	CMS
Contextualization	i) Questões sobre o nome dos alunos, o seu significado e a importância dele;	Refletir criticamente sobre as questões, discutindo-as com a turma, espera-se que entendam a importância que um nome tem.					
	ii) Questão sobre apelido;	Discutir criticamente sobre apelidos, quais os tipos e se é “correto” utilizá-los sempre.					
	iii) Questões sobre nome social;	(Re)conhecer o tema principal da SD; Aprofundar a reflexão a respeito do tema.					
	iv) Assistir três vídeos e responder: o que eles abordam; o que querem dizer; qual a autoridade os autores/participantes possuem sobre o assunto; se representam a verdade; se são atuais; se algo mudou atualmente; sobre a audiência e as intenções; como as afirmações e palavras ditas podem ser interpretadas em diferentes contextos; se é possível relacionar com	Analisar e refletir criticamente os vídeos assistidos; relacionar os vídeos com situações reais (experiências vividas, filmes, músicas, livros, redes sociais); estabelecer noções sobre a importância e seriedade do assunto, refletindo sobre como pode afetar situações cotidianas, com foco no ambiente escolar; explorar a autonomia do aluno ao pesquisar sobre o tema.					

algo que viveram, ouviram ou viram; Realizar pesquisas sobre <i>preferred name</i> .						
---	--	--	--	--	--	--

Fonte: As autoras.

Com base na síntese apresentada na tabela 1, observamos que, de modo geral, a seção Contextualization (“Contextualização”) da SD tem potencial para mobilizar o desenvolvimento das capacidades de ação (CA); Capacidade Linguístico Discursiva (CLD) e a Capacidade de Significação (CS), com maior destaque para esta que parece predominar em todas as atividades propostas nesta seção.

Cristovão e Stutz (2011) definem que a CS é aquela que pretende construir sentido com as representações e/ou conhecimentos relacionados as práticas sociais e seu envolvimento com os diversos planos da linguagem e em interação com as diferentes experiências humanas. Neste sentido, podemos afirmar que a seção de “Contextualização” da SD tem potencial para mobilizar o desenvolvimento desta capacidade, especificamente quando as atividades propostas (1CS) buscam levar o aluno a compreender a relação entre o conteúdo/tema com a forma de ser; pensar, agir e sentir; (5CS) relacionar tais aspectos com a sua realidade e (8CS) posicionar-se sobre relações textos-contextos (atividades i, ii, iii e iv).

A respeito das CA, Dolz e Schneuwly (1993) afirmam que atividades delineadas para o seu desenvolvimento tem o intuito de construir sentido com as representações dos elementos pertencentes ao contexto de produção e da escolha do gênero textual, pretendendo reconhecer os componentes físicos e sociosubjetivos, tendo foco na interpretação no contexto sócio-histórico do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição ocupada pelo produtor e receptor, a função social do texto e do tema. Assim, constatamos que a SD analisada propôs atividades com o potencial de mobilizar os estudantes a (1CA) realizarem inferências sobre quem escreve o texto, para quem, sobre o que, para que e quando foi produzido; (2CA) analisar a adequação de um texto à situação na qual ocorre a comunicação; (3CA) considerar propriedades de linguagem com sua relação a aspectos sociais e/ou culturais e (4CA) instigar conhecimentos de mundo para compreensão de um texto, encontramos a capacidade de ação na atividade iv da “Contextualização”.

Por fim, as CLD são definidas, por Cristovão *et al.* (2010), como aquelas que pretendem construir sentido de acordo com as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha de vocabulário. Acreditamos que encontramos estas capacidades também na atividade iv da seção de “Contextualização” da SD analisada, especificamente quando se propõe aos estudantes a possibilidade de ampliar o vocabulário, permitindo um melhor entendimento e produção de texto

assim como por meio de atividades que levem a (5CLD) compreensão de diferentes vozes que constituem um texto (7CLD).

4 Algumas considerações

Conforme precursor do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999), as capacidades de linguagem englobam não somente a competência linguística (conhecimento de regras gramaticais e léxico), mas também o agir linguageiro, ou seja, a capacidade de agir linguisticamente (utilizar a linguagem para realizar ações no mundo) e a capacidade discursiva (utilização da linguagem em contextos específicos e de acordo com normas culturais e sociais).

Neste sentido, apesar de estarmos apresentando para fins deste capítulo resultados parciais da análise da SD “Preferred Name” produzida por Silva, já é possível observar um potencial considerável da SD no que diz respeito a mobilização de tais CL. Também é possível afirmar, que a estrutura da SD, alinha-se a perspectiva sociointeracionista discursiva à medida que sequência didática alinhada à perspectiva interacionista sociodiscursiva, que valoriza a interação social e o contexto como fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos. Logo na seção que abre as atividades da SD — seção de “Contextualização” —, notamos a presença de atividades que possibilitam o desenvolvimento das CA, CLD e CS. Embora 2 (duas) das CL não tenham sido identificadas na seção analisada — qual seja, a capacidade discursiva (CD) e a capacidade multisemiótica (CSM), acreditamos que análises das demais 9 (seções) que constituem a SD, poderão contemplá-las de modo a se concretizar em um material riquíssimo a ser utilizado no contexto de ensino de língua inglesa que contemplem reflexões sobre a temática (diversidade de gênero) e, concomitantemente, no desenvolvimento humano voltado para a cidadania.

Referências

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, (1999/2003/2007/2009)

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, R. R. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, SP: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CERQUEIRA, T. D.; DENEGA, A. M. O.; PADOVANI, A. S. A importância do nome social para autoaceitação e aceitação social do público “trans”. *Revista Feminismos*, v. 8, n. 2, p. 123-145, maio-ago. 2020.

CORREA, F. P. P. *Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês*. 2015. 620 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. p. 57.

CORREA, F. P. P.; BRITO, K. S.; TOGNATO, M. I. R. Gêneros de texto por meio de práticas sociais em língua inglesa: o papel da sequência didática produzida por pibidianos. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 25-45, jul./set. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. Sequências didáticas para o ensino de línguas. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. G.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. *Gêneros textuais na escola: a construção de sentidos através da textualização, construção de enunciados e escolha lexical*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1993.

FERNANDEZ, C. M. *Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?* 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FREITAS, L. M. G. de. *Portfólio Tradutório: Os papéis da atividade tradutória no processo de ensino, aprendizagem e avaliação*. 2021. Dissertação, (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. Local de publicação: Editora Atlas. 2002. p. 41-55.

JACOB, A. L.; G., M. de F. As capacidades de linguagem no trabalho proposto com o gênero debate na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. v. 26, n.1, 2022.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábolas Editorial, 2005a. p. 237-259.

MACHADO, R. R. (2005). *Gêneros textuais na escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005b.

MIQUELANTE, M. A; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir Social e Dimensão (Inter)cultural: Desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v.51, n.2, p.153-174, jul./set. 2020.

PONTARA, C. L. *Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa*. 2015. Dissertação, (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Políticas linguísticas educacionais de espanhol no âmbito dos estados brasileiros e da federação: identificação e análise de proposições legislativas no recorte 2017-2024

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS¹
Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

Este capítulo tem como ponto de partida os estudos desenvolvidos em minha tese de doutorado “A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2021): percursos e perspectivas”, defendida em 2022, no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e os dados coletados no Projeto de Pesquisa “As recentes políticas linguísticas educacionais com foco no ensino de espanhol na educação básica brasileira: um panorama das proposições legislativas estaduais/federais”, vinculado ao curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Apucarana.

Apoiada nas discussões realizadas a partir destas duas iniciativas mencionadas e no meu interesse pessoal na temática, tenho como objetivo neste trabalho compartilhar a identificação e análise de algumas proposições legislativas (projetos de lei – PL’s – e de emenda à constituição – PEC’s) que tramitaram e/ou ainda estão em tramitação no âmbito dos estados brasileiros e da federação, no recorte 2017-2024, e que têm como foco a inserção do ensino da língua espanhola na educação básica do nosso país.

Os pressupostos metodológicos desta investigação são qualitativos, interpretativistas e se inter-relacionam à análise de conteúdo (Bardin, 2004, 2011) e aos referenciais teórico-analíticos do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992). A fundamentação teórica que sustenta o estudo se ancora, especialmente, nas discussões das políticas linguísticas educacionais.

2 O ensino de espanhol no Brasil entre 2005 e 2017: normas aprovadas no âmbito federal

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (2022), Mestre pelo mesmo programa (2018), Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (2015) e Licenciada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (2013) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (Unespar/*Campus* Apucarana), na qual é coordenadora de estágio, ministra disciplinas relacionadas à área de Políticas Linguísticas/Educacionais e Formação de Professores e desenvolve o projeto de pesquisa “As recentes políticas linguísticas educacionais com foco no ensino de espanhol na educação básica brasileira: um panorama das proposições legislativas estaduais e federais em construção”. Compôs, na gestão 2020-2022, a diretoria da Associação de Professores de Espanhol do Paraná (APEEPR) exercendo a função de vice-tesoureira. Tem experiência na área de Letras Estrangeiras Modernas, com ênfase no ensino de Língua Espanhola em diferentes contextos e na produção de material didático deste idioma para aprendizes brasileiros. Seus principais interesses e áreas de atuação se relacionam à formação de professores de espanhol e à análise de políticas linguísticas/educacionais com foco nesta língua. *E-mail*: raquel.carvalho@unespar.edu.br.

Com o intuito de elucidar o cenário que antecede o das proposições que serão identificadas e analisadas neste capítulo, aqui contextualizo as normas legislativas aprovadas no âmbito federal em um período anterior ao delimitado para a pesquisa, entre 2005 e 2017, e que tratavam/tratam sobre o ensino de língua estrangeira/adicional (LE/A) em nosso país, sendo elas: Lei 11.161 (2005), Medida Provisória (MP) 746 (2016) e Lei 13.415 (2017). Cada uma destas legislações teve um percurso legislativo característico e define a presença e/ou ausência da língua espanhola nas escolas brasileiras. O prazo máximo escolhido, 2017, se justifica pelo fato deste ser o ano de aprovação da legislação que ainda está vigente (Lei 13.415) e por não ter havido a promulgação de outra norma, após a data mencionada, que tratasse sobre o ensino de LE/A em nosso contexto educacional.

2.1 Lei 11.161, de 2005

A Lei 11.161 foi sancionada em 05 de agosto de 2005, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, em suma, decretou a implementação da obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nos currículos plenos do ensino médio do Brasil. A partir da sua data de instauração, as instituições escolares teriam o prazo de 05 anos (até 2010) para atender o que havia sido determinado.

De acordo com Rodrigues (2016, p.31), o projeto que deu origem à normativa em questão, o PL 3897/2000, do deputado Átila Lira, não foi o único tramitado no Congresso Nacional. Sobre este aspecto, o mesmo autor apontou vinte e seis PL's entre 1958 e 2007 que tiveram o objetivo de incluir o ensino de espanhol nas escolas. No entanto, apesar da tramitação destas proposições, a única aprovada foi a apresentada pelo deputado Átila Lira. O texto na íntegra desta norma estava constituído do seguinte modo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário

normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad (Brasil, 2005).

Conforme exposto por Barrios (2022, p. 60), a aprovação desta normativa gerou uma série de discussões em virtude de diversos fatores que a envolveram, por exemplo, dúvidas e problematizações para sua implementação geradas a partir da ambiguidade e falta de coerência presente no texto. Do mesmo modo, tal aprovação também fomentou o debate no que tange aos interesses e influências que percorriam o processo de construção desta política. As determinações da legislação em pauta vigoraram até 2016, sendo revogadas neste ano com a MP 746 comentada a seguir.

2.2 MP 746, de 2016 e Lei 13.415, de 2017

A MP em questão foi imposta durante o Governo de Michel Temer, de forma autoritária, e acarretou diversas alterações para o currículo escolar que, posteriormente, se reafirmaram por meio da Lei 13.415. A medida

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (Brasil, 2016).

De acordo com informações disponibilizadas pelo próprio Congresso Nacional na página eletrônica em que a MP pode ser consultada², tal medida:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de

² Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 02 jul. 2024.

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Brasil, 2016).

No que concerne ao ensino de LE/A, o documento traz novas definições para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, alterando as disposições da LDB de 1996 e da Lei 11.161. As alterações mencionadas são registradas por meio dos fragmentos presentes nos artigos 1º e 13º:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. [...]§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...]

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Conforme destacado por Barrios (2018, 2022), a instauração dessa normativa representou um retrocesso no que se refere ao ensino de LE/A no Brasil, tendo em vista a imposição do inglês como a única LE/A obrigatória na Educação Básica e a revogação do disposto pela LDB de 1996 que garantia, ao menos no Ensino Médio, a oferta de dois idiomas. Além disso, incitou grandes discussões no contexto escolar e a elaboração/disseminação de cartas e notas de repúdio redigidas por várias entidades atreladas à área de espanhol, como as associações e as instituições de ensino, por exemplo:

Quadro 1 - Ações de diferentes instâncias em repúdio à MP nº 746

AUTOR/AUTORES	MEDIDA	DATA
Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF)	NOTA DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA N. 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	28 de setembro de 2016
Fórum das Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul (UCS)	NOTA DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	28 de setembro de 2016
Conselho do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	NOTA DE REPÚDIO DO DEPARTAMENTO DE LETRAS À MP 746	28 de setembro de 2016
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	CARTA ABERTA DA ABRAPEC SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 QUE REFORMA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	29 de setembro de 2016
Participantes da plenária final do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia	MOÇÃO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA NÚMERO 746	Setembro de 2016
Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	MANIFESTO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016	04 de outubro de 2016
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz	NOTA DE REPÚDIO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Sem data de publicação
Associação de professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP)	NOTA PÚBLICA SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA QUE INSTITUI A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	23 de setembro de 2016
Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)	MANIFESTO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	23 de setembro de 2016
Associação de professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEERP)	CARTA-MANIFESTO – MEDIDA PROVISÓRIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	27 de setembro de 2016
Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)	NOTA DE REPÚDIO DA ALAB À MP 746, QUE PROPÕE REFORMAS PARA O ENSINO MÉDIO	06 de outubro de 2016

Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (APLOM)	DECLARAÇÃO DO III EAPLOM	10 de junho de 2016
--	--------------------------	---------------------

Fonte: Quadro apresentado por Barrios (2018, 2022) e produzido com base nos dados do projeto de pesquisa “Ensinar espanhol para quem? Do ideal legislativo ao real educativo” (Andrade, 2016).

No entanto, apesar dos esforços de diversos coletivos da área de espanhol no país, em 16 de fevereiro de 2017 ocorreu a aprovação da Lei 13.415, também sancionada por Michel Temer, que ratificou as alterações da MP 746 relacionadas ao ensino de LE/A em nosso território. Tais alterações estão presentes nos artigos 2º, 3º e 22º, sendo eles, respectivamente:

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]
 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
 § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Após tal promulgação e a materialização de um contexto federal desfavorável à oferta do ensino da língua espanhola no país e à promoção de um contexto monolíngue no qual a presença de apenas um idioma é obrigatória nas escolas, outras proposições legislativas foram tramitadas no contexto brasileiro com o intuito de retomar a garantia de oferta do espanhol, conforme indicarei na seção a seguir.

3 Proposições legislativas no recorte 2017-2024: identificação e análise

3.1 Identificação das proposições

Para a identificação das proposições legislativas apresentadas no recorte 2017-2024 que tratavam/tratam sobre a oferta da língua espanhola nas escolas da educação básica foram utilizados os seguintes trâmites:

- Para a identificação das proposições de âmbito federal: a busca se deu a partir das páginas oficiais do Congresso Nacional e da Câmara dos Deputados a partir do termo “língua espanhola”;
- Para a identificação das proposições de âmbito estadual: a busca se deu a partir das páginas oficiais das Assembleias Legislativas Estaduais de todos os estados da federação a partir do termo “língua espanhola”;

Diante destas procuras, vários tipos de documentos legais apareceram, mas foram selecionados apenas os PL's e as PEC's já que estes eram os objetos de estudo delimitados para este estudo. Os dados encontrados foram os seguintes:

Quadro 2 – Proposições apresentadas à Câmara dos Deputados

SITUAÇÃO	QUANTIDADE
Em tramitação ³	8
Arquivada, rejeitada ou retirada de tramitação	0
Promulgada em legislação	0

Fonte: a autora.

Quadro 3 – Proposições apresentadas ao Congresso Nacional

SITUAÇÃO	QUANTIDADE
Em tramitação ⁴	3
Arquivada, rejeitada ou retirada de tramitação	0
Promulgada em legislação	0

Fonte: a autora.

Quadro 4 – Proposições apresentadas às Assembleias Legislativas Estaduais

SITUAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADOS
Em tramitação	9	Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo
Arquivada, rejeitada ou retirada de tramitação	14	Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Roraima e Santa Catarina
Promulgada em legislação	7	Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima

Fonte: a autora.

³ PL 3380/2015; PL 4491/2019 (apensado ao 3380); PL 1580/2019; PL 3849/2019 (apensado ao 1580); PL 3951/2023 (apensado ao 3849); PL 1299/2023; PL 2601/2023 (apensado ao 1299); PL 5230/2023.

⁴ PL 3036/2021; PL 3029/2021; PL 3036/2021.

Dentro de suas particularidades, os projetos aqui elencados tentaram/tentam resgatar a garantia de oferta do ensino de língua espanhola no âmbito federal e estadual e se configuram como novas possíveis vias para o cenário de apagamento do ensino deste idioma na esfera nacional no qual nos encontramos.

Como pode ser observado no quadro 4, sete proposições superaram todos os trâmites das Assembleias Legislativas Estaduais e se converteram em normas nos estados nos quais se inserem. Uma delas é a PEC 03 de 2021 do Paraná que foi promulgada na Emenda Constitucional 52 de 2022 e que, por referir-se a uma legislação do estado no qual resido e atuo, foi a escolhida para ser analisada neste capítulo a partir dos referenciais teórico-analíticos do Ciclo de Políticas, conforme detalhado nas subseções apresentadas a seguir.

3.2 O Ciclo de Políticas

Stephen Ball, nascido em 21 de janeiro de 1950, é considerado um dos mais renomados pesquisadores no campo da política educacional na atualidade (Mainardes; Marcondes, 2009). Junto com seus colaboradores, apresentou a formulação do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992), fundamentada nos estudos pós-estruturalistas que “consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 156).

Tal formulação é caracterizada como um “ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 157) e que se ampara em contextos. No início da proposição deste Ciclo (1992), três eram os Contextos principais: o de influência, de produção de texto e da prática. Posteriormente (1994), o Ciclo se expandiu e foram adicionados outros dois: o Contexto dos resultados e efeitos e o da estratégia política. Tais Contextos “são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas⁵, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 157). A modo de contextualização, apresento no quadro 5 uma síntese de cada um deles:

Quadro 5 - Síntese dos Contextos do Ciclo de Políticas

CONTEXTO	SÍNTESE
Influência	Se refere às influências locais e globais que podem ter influenciado na elaboração da política examinada.
Produção de texto	Relaciona-se aos aspectos e particularidades textuais da política analisada.

⁵Arena foi a denominação utilizada inicialmente por Ball e seus colaboradores para identificar as etapas que compõem o ciclo de políticas.

Prática	Trata da implementação da política focada e do exame de ações de diferentes esferas da sociedade para colocá-la em prática.
Resultados/efeitos	Refere-se à avaliação da política e dos efeitos gerais e específicos gerados por ela.
Estratégia política	Corresponde à identificação de um conjunto de ações que seriam necessárias para amenizar as desigualdades oriundas de política em foco.

Fonte: Barrios, 2018, p. 78-79.

Neste trabalho, o foco está na análise de uma proposição a partir do Contexto de Produção de Texto. Segundo Mainardes (2018, p. 13), algumas possibilidades de observação deste Contexto podem transitar entre:

- a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

Amparando-me neste detalhamento de Mainardes e na indicação da possibilidade de, no Contexto da Produção de Texto, identificar os fundamentos da política averiguada, apresento, a seguir, uma breve análise de uma das seções da PEC 03 de 2021 (Paraná), dedicando-me à identificação/categorização de seus fundamentos.

3.3 Análise do Projeto de Emenda Constitucional 03 de 2021 (Paraná) a partir do Contexto de Produção de Texto

A composição de um documento como este, uma PEC, tem como característica a divisão do texto em duas partes: das determinações e das justificativas. A primeira se refere à indicação dos artigos, incisos e demais aspectos que se pretendem regulamentar. Já a segunda traz os argumentos que fundamentam a apresentação do projeto e que visam sua aprovação.

No caso deste capítulo, optei por realizar a análise desta seção — das justificativas — com o intuito de verificar quais são os fundamentos de uma proposição que conseguiu passar por todos os trâmites do âmbito legislativo e alcançou o seu objetivo: se converteu em norma.

No que tange à parte das justificativas da PEC 03 de 2021 (Paraná), foi possível observar previamente os seguintes aspectos textuais:

- Extensão: 2 páginas e meia, 14 parágrafos;
- Características: texto claro, objetivo, com argumentos concretos e embasados (dados estatísticos, menção à documentos/órgãos oficiais etc.);
- Teor: São utilizados argumentos diversos para destacar a necessidade e a importância do ensino de espanhol no estado enfatizando, por exemplo, aspectos que tratam sobre economia, política, relevância da língua espanhola no mundo, educação, entre outros.

Após este primeiro olhar e baseando-me na análise de conteúdo (Bardin, 2004, 2011), direcionei minha atenção para a categorização dos argumentos apresentados pelo texto. A partir do exame do documento, foi possível fragmentar os fundamentos em 5 categorias: aspectos educacionais, aspectos políticos, aspectos econômicos, aspectos que destacam a relevância da língua espanhola no mundo e aspectos fundamentados em documentos e/ou órgãos oficiais. Esta categorização foi sistematizada no quadro 6, conforme exposto a seguir.

Quadro 6 – Categorização dos argumentos utilizados na Justificativa da PEC 03 de 2021 (Paraná)

CATEGORIA	ARGUMENTOS
Aspectos educacionais	O ensino da língua espanhola constitui um avanço para o processo de formação dos estudantes.
	Desde 2010 o espanhol é opção no ENEM.
	Atualmente, a grande maioria das escolas garante, na grade curricular e no horário regular de aula, o ensino de uma única língua estrangeira (inglês), inviabilizando o acesso da maioria dos alunos.
	Com a inserção da sexta aula, em apenas dois dias semanais, já é possível garantir o direito de oferta da língua espanhola sem reduzir ou afetar a carga horária de outro componente curricular.
	Número expressivo de universidades públicas que ofertam o curso de Letras Espanhol (entre as 7 universidades estaduais, 6 o ofertam). Além delas, somam-se as 3 instituições federais, totalizando 9 universidades públicas em território paranaense que formam profissionais para esta área de atuação.
	São ofertadas, atualmente, 357 vagas presenciais e 400 a distância para a realização de curso de Letras Espanhol no

	estado.
	Há necessidade de multiplicação de espaços de estudo da língua espanhola.
Aspectos políticos	Implementar o ensino de espanhol na educação básica é uma estratégia eficaz para assegurar a formação de uma comunidade latino-americana de nações a longo prazo.
	Dos 21 países falantes oficiais de espanhol, 19 deles estão localizados na América, 7 deles fazem fronteira com o Brasil e 2 países fazem fronteira com o Paraná.
	A retirada do espanhol da grade implica diretamente perda de um direito.
	Alguns estados já têm normas vigentes que garantem a oferta obrigatória do ensino de espanhol.
	Alguns municípios do país garantem ou estão buscando garantir, por meio de leis ou projetos e parceria, a oferta da língua espanhola na rede municipal.
	Há na legislação nacional previsão de oferta da língua estrangeira que não é de exclusividade do inglês.
	Defesa da pluralidade linguística.
Aspectos econômicos	Entre os 110 países que estudam espanhol estão a China e o Japão, principais parceiros do Brasil em transações comerciais fora da América Latina.
	Estima-se que 15% do produto interno bruto (PIB) de um estado está vinculado à língua.
	O Paraná já investiu desde 1990 valores expressivos na formação de capital humano, tanto na formação de professores, criando cursos de Licenciatura e contratando professores por concurso público, quanto na manutenção de turmas de língua espanhola na educação básica. Além disso, o estado investiu em equipamentos, material didático e cursos de pós-graduação e formação continuada.
	Não haverá impactos quanto à contratação de professores.

Aspectos que destacam a relevância da língua espanhola no mundo	A língua espanhola é falada por mais de 585 milhões de pessoas no mundo, é a segunda em relevância comercial, é idioma oficial de 21 países.
	É língua de estudo de mais de 22 milhões de alunos em 110 países.
Aspectos fundamentados em documentos e/ou órgãos oficiais	Promover a integração social e cultural dos povos da América Latina, conforme prevê o artigo 4º da Constituição Federal do Brasil.
	A partir de dados extraídos da plataforma Comex Stat, do Ministério da Economia, de dezembro de 2020, pode ser identificada uma balança positiva com os países hispanofalantes e uma balança comercial predominantemente negativa com os países anglófonos, considerando os montantes de importação e exportação.
	De acordo com dados do INEP desde 2010 o percentual de alunos que escolhe espanhol no ENEM é superior ao que escolhe inglês em todos os anos de realização do exame.
	O Paraná defende o ensino plural de línguas estrangeiras em sua própria Constituição Estadual (art. 178).

Fonte: A autora.

Como sinalizado no quadro, vários foram os argumentos utilizados para fundamentar a política. A meu ver, esta diversidade na fundamentação demonstrou a preocupação de trazer dados que não se limitam ao âmbito educacional, ou seja, apresentou elementos que refletem como a garantia de oferta da língua espanhola nas escolas do estado se ancora em aspectos concretos de outras áreas da sociedade (como economia, política etc.). Áreas estas que também poderiam ser impactadas pela inclusão desta disciplina no currículo escolar. Essa ação pode caracterizar-se como uma estratégia interessante para “convencer” os atores que transitam no âmbito legislativo e que são os responsáveis por votar/aprovar as proposições, mostrando-lhes a força que a presença e/ou ausência das LE/A (especialmente do espanhol) nas escolas pode ter para além do contexto educacional.

Deste modo, vejo que os dados aqui categorizados e analisados podem contribuir no sentido de servir como uma ilustração dos possíveis elementos que podem ser inseridos em proposições que tenham como foco a retomada do ensino do espanhol. No entanto, considero importante salientar que, a partir desta breve categorização e análise, não tenho o propósito de sinalizar que o uso dos fundamentos aqui apresentados possa configurar-se como uma “receita” para alcançar a aprovação de posteriores proposições, já que acredito que o processo de tramitação de cada documento legislativo pode ser atravessado por diversos outros fatores do cenário e do período no qual ele se insere e que não se limitam à produção do texto em si.

4 Considerações finais

A partir das discussões e dos dados levantados neste trabalho, foi possível verificar neste trabalho que, apesar de um atual contexto federal desfavorável ao ensino de espanhol em nossa nação, existem diversas iniciativas nacionais e locais que visam garantir a oferta deste idioma no país sendo que, algumas delas inclusive, já foram promulgadas e estão em vigência ou em processo de implementação nos estados (como é o caso da Emenda Constitucional 52 de 2022 que teve sua origem na PEC 03 de 2021 observada neste capítulo).

Além disso, esta pesquisa também apresentou uma possibilidade de análise das proposições que estão sendo tramitadas a partir do Contexto de Produção de Texto do Ciclo de Políticas, um referencial teórico-analítico que permite a avaliação das diversas nuances que envolvem as políticas linguísticas educacionais, entre elas, os fundamentos que sustentam o texto legislativo (conforme exposto na seção 3).

Finalizo este texto convidando-os e encorajando-os a acompanhar as proposições com foco na inserção do ensino de espanhol em nosso país e em nossos estados, assim como a observar e cobrar o cumprimento daquelas que se convertam em normas. A promulgação e concreta implementação destas iniciativas pode ser um caminho para possibilitar aos nossos estudantes uma educação verdadeiramente plurilíngue.

Referências

ANDRADE, O. G. de. Projeto de Pesquisa. *Espanhol para que(m)? Do ideal legislativo ao real educativo*. Universidade Estadual de Londrina, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho; ANDRADE, Otávio Goes de. *Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação*. Londrina, 2018. 178 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219487>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho; MATEUS, Elaine Fernandes. *A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2022): percursos e perspectivas*. Londrina, 2022. 287 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade

Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022. Disponível em: <https://pergamum.uel.br/acervo/189967>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Lei Federal n.º 11.161/2005*. Brasília: 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. *Medida provisória n.º 746*, de 22 de setembro de 2016. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.415*. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Reducionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

PARANÁ. *Proposta de Emenda à Constituição 03/2021*. Disponível em: https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/ordem_dia/N8VVZ2ReFKpjZmPe9QbqPaWqgcWCTpgz1TsGkqPq.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

RODRIGUES, S. L. O Político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

La enseñanza de lengua española a niños de educación primaria

KENNYA SANTANA MARTINS¹
SILVANA MALAVASI (ORIENTADORA)²
Universidade Estadual do Paraná

I Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza de la lengua española a niños de Educación Primaria. Aunque la lengua española es la segunda lengua más utilizada en relaciones comerciales en el mundo, es la lengua materna de más de 21 países, ocupa el segundo lugar en las redes sociales. Además, Brasil hace frontera con los países hispano hablantes. Creemos que estudiar esa lengua es conocer mejor nuestros vecinos y también una condición para el desarrollo cultural, económico y social.

Las escuelas públicas brasileñas, en su mayoría, enseñan solamente una lengua extranjera. De modo general, las políticas gubernamentales deberían posibilitar el plurilingüismo, es decir, defendemos la enseñanza mínima de dos lenguas, inglés y español, para todos los alumnos de las escuelas públicas.

Justificamos que con este estudio pretendemos hacer una reflexión sobre la enseñanza de la lengua española a los niños de los primeros años de Enseñanza Fundamental I en Brasil, y que esta asignatura pueda ser incluida en la matriz curricular de escuelas municipales. Sabemos que el sistema educativo público actual no ofrece esta oportunidad, solo se da en las escuelas privadas. Por lo tanto, intentamos dar los primeros pasos en defensa al derecho del conocimiento de la lengua española para todos los niños.

Comprendemos que la enseñanza de lengua española es necesaria por varios motivos. Primero porque vivimos en América Latina cercados por hablantes de español y tenemos diversos tratados con los países del MERCOSUR³. Por estas razones, y muchas más, queremos que el aprendizaje del español avance en nuestro país, empezando por las redes municipales.

¹ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Apucarana. *E-mail*: kennsanti321@gmail.com.

² Professora do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana. Doutora em História da Educação. *E-mail*: silvana.malavasi@unespar.edu.br.

³ Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 80. Os membros fundadores do MERCOSUL são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991. <<http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

La lengua española, así como la lengua inglesa, a nuestro modo de ver, son caminos fundamentales para el desarrollo de los alumnos y su interconexión con el mundo globalizado, independientemente de la profesión que quieran seguir, saber comunicarse con personas de otros países es fundamental.

La investigación es de tipo bibliográfica basada en el camino teórico de la estudiosa del tema, Simone Rinaldi, la cual defiende que el contacto con lenguas enriquece el desarrollo de los niños contribuyendo para una formación más sólida. Dividimos el trabajo de la siguiente forma:

- a) Primera fase: un breve contexto histórico de las leyes que fundamentan la enseñanza de lengua española en Brasil con base en la pesquisa de Simone Rinaldi y otros autores que defienden esta propuesta.
- b) Segunda fase: marco teórico y definición de los conceptos.
- c) Tercera fase: argumentar sobre el objetivo general, que es la implementación de la asignatura de lengua española en la matriz curricular del municipio de Apucarana.

Con eso se propone la reflexión sobre la reestructuración de las políticas públicas en nuestro estado, para ayudarnos a convencer a nuestros gobernantes de dar la oportunidad de este conocimiento con inclusión e igualdad para todos, principalmente para los niños que no pueden pagar. Y también convertir a la ciudad de Apucarana en una referencia para el estado de Paraná y quizás para Brasil.

2 Breve relato sobre la historia de la lengua española

La historia relata la llegada de los colonizadores en el año 1500, y con ellos se inicia la enseñanza de la primera lengua extranjera en Brasil; según Malvezzi (2013), la lengua portuguesa, enseñada a los indios por los jesuitas. Esta fue considerada la primera lengua extranjera instruida en Brasil. La enseñanza y el uso del tupi fueron prohibidos, con eso el idioma portugués se convirtió en la lengua oficial en 1759.

En 1808 con el periodo colonial y la llegada de la familia real se da la necesidad de aprender otros idiomas. De esta forma se inicia, de manera oficial, en Brasil la enseñanza de los idiomas inglés, francés, alemán e italiano, juntamente con la creación del Colegio Pedro II, fue la primera vez que los idiomas clásicos ocuparon un lugar de destaque.

En 1942, permanece la enseñanza de la LE en las escuelas con la reforma *Capanema*, del Gobierno de Getulio Vargas:

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as Modalidades de ensino médio — secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola — de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos, ao apresentar o projeto ao governo, reforça a idéia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais (Leffa, 1999, p. 9).

La reforma se preocupó con las formas metodológicas, que estableció que el latín, francés e inglés fueran asignaturas presentes en el colegio, y el español substituía al latín.

Con la ley de Educación Nacional - LDB n.º 4.024, retira la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua extranjera, dejando la decisión a cargo del Estado de incluir la asignatura o no en el currículo (Brasil, 1961).

Con la Resolución 58/1976 de 20 de diciembre, ocurre un rescate parcial de la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas en las escuelas, Artículo 1.

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2.º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1.º grau onde as condições o indiquem e permitam (Brasil, 1961).

En este Decreto es oficializada la obligatoriedad de la enseñanza para o 2.º grado y no para 1.º grado, que deja una desvalorización para la escuela pública.

La nueva Ley 9.394/1996, del 20 de diciembre, establece las *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, esto es, la importancia y obligatoriedad de la lengua extranjera en Brasil, para los niveles de la educación básica, el artículo 26.º, parágrafo 5.º se define que:

§ 5.º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996).

La Ley establece que la enseñanza de lengua española en los primeros años del Fundamental I puede ser incluida, así la comunidad debe escoger cuál lengua extranjera deberá ser instruida en el periodo.

Para la enseñanza media, la misma, LDB 9.394/96, artigo 36.º, III relata que: “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Todavía las escuelas públicas se ven a merced de la Ley y ofrecen la lengua inglesa a partir de la 5.ª serie, porque la ley referida solo establece como lenguas modernas y no menciona una específica.

Con la publicación de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, en resumen, se apuntan tres factores para la inclusión de una lengua extranjera en el currículo, o sea, la historia, la comunidad local y la tradición; es un hecho primordial que la lengua portuguesa y la española son muy próximas, y que está en los factores de inclusión. Es muy importante entender que el objetivo de la asignatura es establecer una relación con la cultura. El profesor debe entender esto y trabajar con los alumnos de educación básica primaria para producir resultados significativos.

[...] ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido (Paraná, 2008, p. 55).

El documento habla de la interacción entre profesor y alumno para que puedan aprender en un contexto mundial.

Con la creación de PCN, la Enseñanza Media de la lengua extranjera asume la función de capacitar a los alumnos para comunicarse en diferentes situaciones, es decir, el enfoque es comunicativo (Brasil, 2000). La Ley 11.161, promulgada en 05 de agosto de 2005, instituida por el presidente de la República Luis Inácio da Silva, en conjunto con el Ministro de la Educación, establece la obligatoriedad de la enseñanza del español en la Educación Media en todo Brasil, estipulando que para el año 2010 para todas las escuelas se adecuen.

Art. 1.º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

Art. 5.º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada (Brasil, 2005, p. 15).

Como se estipula en la Ley, esperábamos que esta implementación hubiese estado completada en 5 años, de acuerdo con la peculiaridad de cada región; sin embargo, infelizmente no fue lo que ocurrió.

El año 1980 fue un tiempo para la democracia, los profesores participaron de movimientos, y con eso la Secretaria de Estado da Educación creó oficialmente el Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM), el 15 de agosto de 1986, como forma de valorar el plurilingüismo y la diversidad que son preservados por la SEED (PCN, p. 46).

El CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) es una oferta extracurricular y gratuita de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de la red pública del estado de Paraná, destinado a alumnos, profesores, funcionarios y la comunidad.

En el año 2010, la ley 11.161/2005, que dispone la oferta de lengua española en la enseñanza media, permitió que el CELEM, con la inserción de la lengua española, experimentara un crecimiento en los centros de educación, y con la unión de los profesores comprometidos por la enseñanza. Al respecto, la profesora Zorzo hace una reflexión de las leyes de enseñanza de la lengua extranjera:

La pregunta que surge es la siguiente ¿en qué se diferencia lo que plantea la LDB/96 y lo que trae la Ley 11.161/05? ¿En que ha innovado la 11.161/05? Desde mi punto de vista, en prácticamente nada, pues la esencia de los dos documentos es la misma (2013, p. 31).

La autora deja claro que la Ley LDB de 1996 no se modifica; no obstante, asigna la responsabilidad a la comunidad, esto no debe eximir al gobierno de su deber. Los profesores, alumnos, representantes de las escuelas y la comunidad deben hacer su parte para que los niños puedan tener la oportunidad de estudiar con calidad.

Siendo así, la lengua española no tiene mucho prestigio, ya que la legislación deja a cargo a los estados de la elección del idioma por ser enseñado en las escuelas. Por lo tanto, se percibe que la obligatoriedad y su carga horaria fueron mínimas, lo cual la hace ver como irrelevante.

2.1 La importancia de estudiar la lengua española

El español tiene su origen en el latín vulgar y es el idioma oficial de 21 países, según Sedycias (2005), los países que tienen la lengua española como lengua materna son: España, Guinea Ecuatorial, Cuba, República Dominicana, Guatemala, Colombia, Ecuador, Panamá, Honduras, Nicaragua, El Salvador, México, Costa Rica, Puerto Rico, Venezuela, Bolivia, Perú, Chile, Paraguay, Uruguay y Argentina.

Según datos de Instituto Cervantes, la lengua española es hablada o estudiada por 572 millones de personas en todo el planeta, como segunda lengua o como extranjera. Además, 477 millones de personas la tienen como lengua materna. Hoy contamos con una población de hispanohablantes de 7.8%, un porcentaje que permanecerá inalterado hasta al menos 2050, mientras que desciende la proporción de hablantes de chino y de inglés.

En Estados Unidos hay 43 millones de hablantes nativos de español, más otros 15 millones con competencia limitada. La comunidad hispanohablante seguirá creciendo y se espera que a mediados del siglo haya 754 millones de personas con distintos grados de dominio de la lengua. En este país el español es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza. En la universidad, los alumnos matriculados en cursos de español superan al número total de inscritos en otras lenguas y también en Reino Unido es percibido por sus habitantes como la lengua más importante para el futuro. Está muy claro que los países hispanohablantes hacen parte de un conjunto que fortalece el PIB mundial. La lengua española es la más importante en el ámbito internacional:

Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas geográficas. Por un lado Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y por otro la Unión Europea. Entre estas dos regiones suman el 78 % del poder de compra de los hablantes de español en el mundo, mientras que los casi 300 millones de hispanohablantes de Hispanoamérica solo alcanzan el 22 % del total (Instituto Cervantes, 2017, p. 26).

Los países de Hispanoamérica con más hablantes nativos de español son hoy México: casi 120 millones, Colombia: 48,8 millones y Argentina: 43 millones. De acuerdo con la revista Clarín digital (Uruguay) en 2017 hay en Brasil 30 millones de personas que tienen el español como segunda lengua, este crecimiento viene de la mano de los intercambios comerciales de Brasil con sus vecinos de habla hispana y también con España. Algunos estudios indican que el uso del español en los países latinoamericanos favorece las relaciones comerciales en un 290%, mientras que el inglés lo hace en un 240%.

En internet el español es la tercera lengua más utilizada: el 7,7 % de los internautas se comunica en español. Sigue siendo la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales: Facebook y Twitter, ha crecido más de 1.400% entre los años 2000 y 2016. Cada vez más los principales países tiene el español en todos los niveles de enseñanza, desde la pre-escuela (primaria), secundaria, hasta la educación superior, un ejemplo de Estados Unidos. De acuerdo con el Instituto Cervantes:

Cada vez hay más escuelas que solicitan poder impartir español como lengua extranjera, especialmente cuando solo puede ofrecerse un idioma por razones curriculares o de presupuesto. En 2008, el 88% de las escuelas

primarias con programas de idiomas impartían español, frente al 79 % de 1997 y al 68 % de 1987. Justo en ese periodo, se observa una disminución de la enseñanza del francés y del alemán (2017, p. 16).

Con esta información podemos creer que estamos en el camino correcto. Si Estados Unidos, un país que sirve de ejemplo para nosotros en relación con la educación, está incluyendo la lengua española en todos los niveles, consideramos que es de suma importancia para todas las personas del mundo. Otro ejemplo que podemos exponer es el de China; de acuerdo con la revista *Unir* en 2018, el español va a ser obligatorio como segunda lengua. Las autoridades de Pekín han descubierto el potencial económico que tiene la lengua española y la consideran un objeto estratégico. Tan estratégico que van a hacerla obligatoria en todos los colegios, como segunda lengua al mismo nivel que el inglés. De momento, se está practicando con un programa piloto en Pekín, desde hace tres años, en el cual los alumnos tienen clase de español dos veces por semana, las mismas horas que le dedican a las clases de inglés. Empezó en Secundaria, pero tras el éxito, lo ampliaron a todos los cursos. Ahora estudian aplicar el programa a todos los colegios del país.

Está claro que el interés de China por la lengua española es una herramienta en la economía. El porcentaje de negocios que realizan en el exterior es gigantesco, y el desarrollo del país ha generado una creciente demanda de trabajadores que sepan español.

2.2 Lengua española en la educación fundamental primaria

Aprender español en la infancia estimula las funciones cognitivas en los niños, por lo tanto, facilita el aprendizaje de otras asignaturas. El aprendizaje de la lengua trae innumerables beneficios para todas las edades, pero es necesario asegurarse de que el aprendizaje ocurra de manera natural y que se despierte el deseo de aprender sin presiones. Los niños tienden a aprender con más facilidad en situaciones direccionadas a lo lúdico, o sea, en aquellas que puedan participar activamente, como lo afirman Cunha y Nascimento (2005):

Brincar é fundamental porque brincando a criança expressa necessidades e desenvolve potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento, exercita habilidades e leva a criança a alcançar níveis de desempenho só às ações por motivação intrínseca conseguem. Brincando a criança aprende a engajar-se nas atividades gratuitamente, sem visar recompensas ou temer punições (*apud* Del Rinald 2005, p. 14)

De acuerdo con estos mismos autores, el aula debe ser placentera, con material didáctico apropiado para que ocurra un buen aprendizaje, respetando el potencial y las habilidades de los alumnos. Las

clases deben ser lúdicas, estimular, motivar y alentar, con metodologías adecuadas, como el uso de juegos, juguetes, imágenes, entre otros recursos.

La infancia es la mejor etapa para aprender otro idioma, el niño está desarrollando su habla, y en este momento aprende más rápido que un adulto. Esto se debe a que es un momento especial de aprendizaje que ocurre en los años iniciales. En esta fase su cerebro tiene facilidad para absolver cosas nuevas. Según Rodrigues (2005):

As crianças parecem realmente apresentar maior índice de aproveitamento quando comparadas aos adultos, principalmente, em pronuncia, quando estão em ambientes nos quais há grande exposição a segunda língua, ou mais especificamente, em situações naturais de aquisição. Entretanto, adolescentes e adultos parecem se sobressair nos aspectos morfológicos e sintáticos, quando a aprendizagem ocorre em situações formais, por gozarem de maior controle consciente sobre suas atividades cognitivas (*apud* Del Rinaldi 2005, p. 82).

Según este mismo autor, el aprendizaje en la infancia es más rápido y hace parte de la vida del ser humano desde su nacimiento. No es un proceso directo, pero tiene que ser estimulado con formas adecuadas para que sean mejores para los niños, permitiendo que evolucionen cada día más. No podemos dejar de observar que algunos niños pueden tener algunas dificultades; aun así, desarrollarán el aprendizaje con mayor facilidad y calidad que los adultos. Es claro que el ciudadano tiene el derecho a la educación, pero pocos tienen la oportunidad de aprovecharla, siendo un derecho utilizado por pocos, Rinaldi (2011) afirma que:

Encontra-se em crescente expansão o número de escolas particulares que incluem em sua grade curricular o ensino de língua espanhola para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. O mesmo não acontece com os estabelecimentos públicos, pois poucas são as instituições, muitas vezes apenas as municipais de algumas cidades brasileiras, que ofertam o curso de espanhol desde esse nível de ensino. Temos, assim, uma situação na qual muitas crianças – privadas do contato com essa língua estrangeira (LE) em ambiente escolar antes do 6.º ano, — se veem em desvantagem frente àquelas que estudaram esse idioma nas séries iniciais do ensino fundamental (2011, p. 24).

Es evidente en nuestra realidad del día tras día que hay una desigualdad educativa, muchas escuelas públicas no fomentan adecuadamente el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que otros se benefician estudiando desde el inicio de su vida escolar. También debemos resaltar que las LDB deben ser mantenidas específicamente para lengua española. Conforme Rinaldi (2011, p. 30):

Como decorrência essa diversidade de possibilidades, alunos originalmente tenham estudado em instituições em que não há a oferta de ELEC desde o primeiro ano escolar, ao precisarem mudar de escola por qualquer motivo, podem encontrar-se num estabelecimento em que essa oferta está presente e, certamente, sentirão dificuldade de adaptação, principalmente se a nova escola não contemplar um trabalho específico para alunos que não tenham estudado espanhol anteriormente.

Es indiscutible que si un alumno va a sufrir con las consecuencias de no tener el contacto con la lengua, debe ser priorizada la asignatura y también mejorar la calidad de la enseñanza para que los alumnos de la red pública tengan las mismas oportunidades que muchos alumnos de las escuelas particulares tienen.

Creemos que es importante incluir la lengua extranjera, en especial la lengua española. A largo del tiempo, proyectos y documentos oficiales, han adquirido varias formas, siempre con el objetivo de integrar estas asignaturas en la escuela pública. La importancia del español en Brasil se debe a la fuerte vinculación con Europa, a las relaciones económicas y culturales con los países del entorno y a la importante presencia de la comunidad hispana en Estados Unidos. La posición que la lengua española ocupa en el mundo hoy es de tal grado que no podemos correr el riesgo de perder las oportunidades comerciales, económicas, culturales y académicas. En el mundo actual, la capacidad de comunicarse en una segunda lengua es primordial para una actuación significativa en la sociedad. Con el avance de la globalización, las relaciones entre las personas están cada vez más próximas.

Con los datos proporcionados por la Alcaldía Municipal de la ciudad de Apucarana, en 2018 hay 37 escuelas en período integral. Dada esa necesidad, se observó que existe la posibilidad de implementar en la matriz curricular la enseñanza de la lengua española para los niños. Este avance debe suceder con un proyecto para la inclusión de la asignatura del español, que tenga tiempo y material didáctico específico para trabajar con alumnos en los años iniciales.

Debido a todos estos factores que describimos, los países desarrollados, como China y Estados Unidos, que implementaron la enseñanza en las escuelas. Y con la propuesta de nuestro proyecto, deseamos contribuir para la valorización de la lengua española en Brasil. Principalmente, incentivar la implementación para la municipalidad de Apucarana, apreciando las políticas públicas y haciendo énfasis en la importancia de aprender lenguas extranjeras desde la infancia.

3 Contribuciones esperadas

Al largo de este trabajo fueron discutidos documentos oficiales y teóricos como forma relevante para sustentar nuestra propuesta: la enseñanza de lengua extranjera para niños del Fundamental I. En segundo lugar, las leyes adoptaron varias formas, como la LDB/96, que aborda la asignatura, en nuestro caso español, para que haga parte de un conjunto de asignaturas que tienen como objetivo la formación de alumnos en todas las edades, alineándose con los objetivos de las escuelas públicas.

Empezamos a elaborar esta pesquisa en 2018, con la finalidad de que este proyecto pueda contribuir teóricamente a fundamentar la implementación de la asignatura de lengua española para alumnos de Educación Primaria de la ciudad de Apucarana. Para nuestra sorpresa, a mediados de 2019, el alcalde firmó la implantación de la enseñanza de la lengua española en las escuelas municipales de Apucarana, a partir del año 2020. Este proyecto fue preparado por la profesora de curso de Letras Español junto con el director de la UNESPAR, en colaboración con la Secretaria de Educación. Se reconoce la importancia del contacto con diferentes idiomas desde la educación primaria y contribuye a la memoria fonética y facilita el aprendizaje hasta la edad adulta.

Es concluyente subrayar que el fuerte propósito de firmar este proyecto es la conexión con los países de MERCOSUR, y la integración económica, especialmente porque el estado tiene frontera con países hispánicos. Se pudo percibir que al finalizar el trabajo este no implicó estar en contra de la lengua inglesa, sino reflexionar sobre la diversidad cultural en nuestro municipio, que no debe ser ignorada. Es importante estudiar español para que los niños tengan la oportunidad de ser personas con más conocimientos acerca de las culturas y principalmente saber respetar al prójimo con su diversidad, religión y tradiciones.

Es fundamental ampliar el trabajo para los profesores, permitiéndoles especializarse para enseñar de manera que el alumno pueda aprender en un ámbito escolar enriquecido por lo lúdico y que a su vez sea motivante. El gobierno y las personas involucradas en la educación deben pensar en hacer cambios en las políticas públicas brasileñas, y con eso dar la oportunidad a todos alumnos de estudiar las lenguas extranjeras, mínimo dos, inglés y español, incluirlas en la matriz curricular en todos los niveles de educación.

Referencias

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponible en: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Accedido en: 21 oct. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Accedido en: 24 oct. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no diário oficial da união n 151, em 8 de agosto de 2005. Disponible en: <https://www.camara.gov.br>. Accedido en: 11 oct. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 1998 a. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Accedido en: 08 out. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Accedido en: 27 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Accedido en: 09 out. 2012.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Instituto Cervantes*. Disponible en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaVivar17.pdf>. Accedido en: 07 de oct. 2018.

CRARIN DIGITAL, 2017. Disponible en: <http://www.clarin.com/sociedad/espanol-segunda-lengua-hablada/>. Accedido el: 22 de sep. 2018.

FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol. 48, n. 2, pp. 353-365. Disponible en: Accedido en: 15 de set. de 2018.

LEFFA, Wilson. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, 1999. Disponible en: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Accedido en: 11 oct. 2018.

MALVEZZI, Karina Falcioni. *O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos*. XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2013, II Seminário

internacional de representações sociais subjetividade e educação-SIRSSE; IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE- SIPD/CTEDRA UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013. Disponible en: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7183_4120.pdf. Accedido en: 12/09/2019.

PARANÁ. Município de Apucarana, 2018. Disponible en: <http://www.apucarana.pr.gov.br/ame/escolas-municipais/>. Accedido el: 11 de oct. 2018.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2002. Accedido el: 22 de sep. 2018.

REVISTA UNIR, 2010. Disponible en: <<https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-espanol-va-a-ser-obligatorio-en-china-como-segunda-lengua/>> Accedido el: 04 de oct. 2018.

RINALDI, Simone. *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. 2006. 177 f. (Dissertação de mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Accedido el: 22 de sep. 2018.

RINALDI, Simone. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011. Disponible en: repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1695/2011_Rinaldi_O%20futuro%20é%20a%20gora%20possíveis%20caminhos%20para%20a%20formação%20de%20professores%20de%20espanhol%20como%20língua%20estrangeira. Accedido el: 22 de sep. 2018.

Resumos expandidos



Inovação educacional na relação entre políticas educacionais públicas e desenvolvimento regional endógeno sustentável

ANA PAULA TREVISANI¹

Universidade Estadual do Paraná
Universidade Estadual de Ponta Grossa

PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA (ORIENTADORA)²

Universidade Estadual de Ponta Grossa

I Introdução

O desenvolvimento desta pesquisa se sustenta sobre duas justificativas centrais, sendo uma de ordem mais geral, relacionada à fragilidade teórica e superficialidade com que a ideia de inovação vem sendo veiculada nos meios educacionais. Outra, de ordem mais particularizada, refere-se a estudos recentes pautando inovação na relação entre educação e desenvolvimento regional endógeno sustentável.

A globalização produz múltiplos efeitos, tanto diretos quanto indiretos sobre a política educacional, gerando novos problemas educacionais e sociais que a política educacional deve enfrentar. Entre outras questões, intensificou o fluxo internacional e o intercâmbio de ideias sobre a reforma educativa (Verger, 2019). A Agenda 2030, em particular, o ODS 4 (Unesco, 2015) expressa, em síntese, a preocupação em assegurar a igualdade entre homens e mulheres ao ensino, acesso a todos níveis de educação, garantir habilidade e conhecimento necessários à formação, construir espaços físicos e acessíveis, propor bolsas de estudo, professores qualificados, uso de tecnologias sustentáveis, construindo ações integradas com o meio ambiente e a cidade, aliar o desenvolvimento, a tecnologia e pesquisa com o bem viver (Rossini *et al.*, 2021). Argumenta-se acerca da necessidade que as políticas (educacionais) globais geram sobre Estados-nação a se adequarem ao ideal internacional de um Estado burocrático racionalizado, levando a um processo de isomorfismo e convergência institucional (Drezner, 2001). Verger (2019) afirma que a educação é uma área fundamental para que os governos demonstrem para a comunidade internacional que estão construindo um Estado moderno. Assim, a exogenia com que Estados vêm se constituindo por incorporação de políticas (educacionais) globais preocupa no sentido de que

Tal esforço obriga os pesquisadores a terem um conhecimento aprofundado dos contextos específicos em que as políticas globais estão sendo disseminadas e adotadas, e introduzindo instituições e atores locais —

¹ Pós-doutoranda em Educação pelo PRPPG – UEPG, bolsista Fundação Araucária, NAPI – Educação do Futuro. *E-mail:* anapaula.trevisani@unespar.edu.br.

² Doutora em Educação pela UEPG. *E-mail:* paola_scortegagna@hotmail.com.

incluindo formuladores de políticas, movimentos sociais, etc. — com poderes de transformação e de agência. (Verger, 2019, s/p).

Na contramão deste direcionamento, pesquisas no Brasil têm revelado não apenas lacunas, como também certo grau de superficialidade conceitual na construção de sentidos em inovar a educação (Garcia, 1995; Campos, 2019; Gouvêia, 2019; Marinelli, 2019).

A precariedade e o desvalor que têm caracterizado a Educação Básica no contexto nacional geram discursos mercadológicos oportunistas em torno da necessidade de inovar e, atrelados a eles, uma gama de “novas ideias”, “novas metodologias”, “novos instrumentos” para consumo em forma de livros, materiais didáticos, plataformas, aplicativos, entre outros. Tais produtos vêm imbuídos da falácia envolvente de (trans)formação do profissional da educação e de práticas educacionais a superar tradicionalismos e alcançar maior eficácia do processo de aprendizagem.

Aparentemente, simplifica-se questão deveras complexa.

Há a preocupação com a secularidade de um sistema educacional em intenso contraste com a velocidade em que o homem acelera o processo de mudança: na visão metafórica de Mânfió (1995), expressa há mais de 20 anos: “[o processo de mudança] chega a um pico de velocidade que se torna obsoleto, à tarde, o que era novo, de manhã” (p. 5). Ao avaliar a história brasileira em termos de movimentos de renovação educacional, Gouvêa (2019) faz um alerta ao processo de inovação desenfreada em uma sociedade, cujo sistema educacional não se renova concomitantemente.

Existe inovação em diversas áreas e setores da sociedade, mas inovar em educação significa propor mudanças em uma das principais bases de sustentação da forma de socialização moderna. Ainda que Vincent, Lahire e Thin (2001) defendam que a instituição escolar possa deixar de existir sem comprometer a estrutura que ela mesma criou, de fato ainda não experienciamos tal possibilidade. (p. 25).

Ao destacar autores que defendem a dispensabilidade da instituição escolar na sociedade da era dita moderna, a autora argumenta que, em seus alicerces e fundamentos, ela permanece estagnada. E reforça:

É isso que é relevante e intimidador ao pensarmos na inovação educacional: romper com as bases de socialização que conhecemos. Do mesmo modo que os antigos não seriam capazes de compreender o que viria a ser a sociedade escritural (baseada na palavra escrita, na organização do pensamento e da relação do homem com o mundo pela lógica escritural — sistematizável, transmissível, que requer disciplina e abstração e que permite objetivar, documentar e instituir organizações burocráticas), não temos hoje

condições de pensar sobre as possibilidades e os limites das sociedades pós-escriturais. (p. 25-26).

Tal reflexão parece indicar a necessidade de construção conceitual a fundamentar o que hoje nomeia-se inovação na educação e sua relação com demais setores sociais. Assim, a questão que coloco neste estudo é: como conceitual o fenômeno da inovação em educação para além do que o senso comum processa como mudanças aceleradas e uma sensação de estarmos sempre um passo atrás? Um dos caminhos que escolhi para o escrutínio é conceituar inovação no contexto do projeto Novos Arranjos Educacionais (NAPI) – Educação do futuro.

2 NAPI – Educação do Futuro

O NAPI de educação tem como objetivo principal desenvolver estudos/pesquisas sobre inovação nos sistemas de Educação Básica pública brasileira pós-pandemia, de forma a contribuir para com Políticas Públicas que favoreçam o desenvolvimento da educação no estado do Paraná e no país. A ideia de inovação neste projeto vem sendo construída na relação entre educação e desenvolvimento regional endógeno sustentável, propondo-se a buscar por aprofundamento de potencialidades locais no Paraná em articulação com mudanças na educação. Para desenvolver os objetivos e as metas do NAPI, sua organização encontra-se estruturada em três grandes eixos temáticos, que são: Eixo Temático 1 – Observatório da educação básica pública; Eixo Temático 2 – Competências digitais dos professores da Educação Básica e Ensino Superior públicos; e Eixo Temático 3 – Educação básica pública e desenvolvimento regional endógeno sustentável.

O Eixo Temático 3 (contexto ao qual meu estudo pós-doutoral se vincula) tem o objetivo de promover o desenvolvimento endógeno sustentável das regiões paranaenses a partir da potencialização do capital humano local por meio de novas abordagens da Educação Básica. Mais especificamente, busca avaliar como políticas públicas de Educação Básica pública formal contribuem para o desenvolvimento regional endógeno sustentável. O projeto, que congrega especialidades em torno de políticas públicas, desenvolvimento regional e Educação Básica, será realizado por meio da estratégia de Pesquisa Baseada em *Design*, e consistirá em três grandes fases: a primeira, de pesquisa exploratória sobre o tema, em contextos nacionais e internacionais, usando métodos de pesquisa sistêmica, monográfica, estrutural e lógica, para determinar certas características de desenvolvimento do sistema educacional regional. Na segunda etapa será realizada uma análise de fronteira de eficiência do sistema educacional paranaense e do desenvolvimento regional endógeno a partir de dados estatísticos de múltiplas fontes. Na fase final serão estudadas boas práticas em escolas paranaenses, identificadas nas fases anteriores, usando metodologia de estudos de caso para avaliar a relação entre a atuação dessas escolas públicas de Educação Básica e o desenvolvimento local e regional dos seus entornos. O principal produto do projeto, além das publicações científicas e eventos resultantes de cada fase, é a proposição de

diretrizes para políticas educacionais que fomentem o desenvolvimento regional endógeno sustentável, condizentes com o contexto do Estado do Paraná.

3 Revisão bibliográfica em inovação para o NAPI – Eixo 3

A proposta deste estudo conduz revisão bibliográfica centrada na temática “inovação educacional”. A título de previsão para um estudo em fase de proposição – e que, como tal, pode sofrer alterações conforme avançam as buscas bibliográficas e se intensificam e complexificam as revisões e sistematizações acerca do tema, pode-se afirmar que será desenvolvido um mapeamento bibliográfico que se constituirá, em última instância em estado da arte acerca do tema.

Em um primeiro momento, o levantamento pretende partir de estudos que abordam a ideia de inovação desde a proposta escolanovista no Brasil, na década de 1930, até os dias de hoje. Em um segundo momento, buscar-se-á delimitar o mapeamento a estudos da temática circunscritos ao âmbito das políticas mundiais que estão sendo incorporadas pelo Estado brasileiro, particularmente na unidade federativa do Paraná.

Pesquisadores no campo da educação justificam que a importância em realizar estudos desse tipo, que trazem levantamentos, balanços, mapeamentos e análises críticas, está em colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados, bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas (Thomas, 2007; Vosgerau; Romanowski, 2014).

Até esse ponto, o mapeamento pretende estar guiado pelas seguintes questões: O que se quer dizer com inovação educacional, desde a Escola Nova até o atual momento, na literatura em educação no Brasil? Particularmente refletida nas políticas públicas educacionais brasileiras, houve inovação nas ditas Reformas educacionais, segundo discussões em literatura na área? Por fim, pretende-se que o mapeamento possa lançar luz à tarefa de explorar sentido(s) em inovar a educação na proposta do projeto NAPI – Educação do futuro, em que sentidos de inovar, aparentemente, emergem da relação entre Educação/Políticas Educacionais e Desenvolvimento Regional Endógeno Sustentável.

Referências

CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLISKEIN, P. (Orgs.) *Inovações Radicais na Educação Brasileira*. Porto Alegre: Penso, 2019, pp. 1-14.

DREZNER, D. W. Globalisation and policy convergence. *International Studies Review*, v. 3, n. 1, p. 53-78, 2001. DOI: 10.1111/1521-9488.00225.

GARCIA, W. *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 1995.

GOUVÊIA, T. O movimento brasileiro de inovação educacional. In: CAMPOS, F. R.; BLISKEIN, P. (Orgs.) *Inovações Radicais na Educação Brasileira*. Porto Alegre: Penso, 2019, pp. 15-26.

MÂNPIO, A. J.. Prefácio. In: W. Garcia (org.). *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 1995, pp. 5-10.

MARINELLI, C. R. G. Inovação em educação e o papel do Estado. In: CAMPOS, F. R.; BLISKEIN, P. (Orgs.) *Inovações Radicais na Educação Brasileira*. Porto Alegre: Penso, 2019, pp. 54-66.

PARANÁ. Novos Arranjos em Pesquisa e Inovação (NAPI): *Educação do Futuro*, no prelo.

ROSSINI, C. M. *et al.* A agenda 2030 no contexto das universidades da América Latina: perspectiva de sustentabilidade, diálogo de saber e bem viver. *XXV Jornada de Pesquisa*, 2021. Disponível em:

<<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18550/17284#:~:text=Fica%20evidente%20que%20as%20universidades,sociedade%20civil%20e%20demais%20setores.>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

THOMAS, G. Introdução: evidência e prática. In: THOMAS, G. *et al.* *Educação baseada em evidências: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 9-27.

UNESCO. *Declaração de Incheon e ODS 4*. Marco de Ação da Educação 2030. Coreia do Sul/Paris: UNESCO, 2015.

VERGER, A. *A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave*. *Praxis educativa*, v. 14, n. 1, pp. 9-33, 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

Tecnologias e ensino: desafios e oportunidades¹

PAMELA TAIS CLEIN CAPELIN²
Universidade Estadual de Maringá

I Considerações iniciais

A era digital tem transformado profundamente as formas de comunicação, estendendo-se às práticas educacionais, o que exige constante adaptação nas metodologias, nas formas de ensinar e de aprender. No contexto do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, a integração das tecnologias não apenas moderniza o ambiente educacional, mas também contempla as mudanças linguístico-discursivas e culturais, além da necessidade de desenvolver os (multi)letramentos que capacitem os alunos a participarem ativamente das práticas sociais contemporâneas.

O uso de ferramentas digitais no ambiente escolar pode fomentar o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, raciocínio lógico, criatividade, inovação, colaboração, autonomia, adaptação a mudanças, maior engajamento no processo formativo, entre outras. O uso de uma diversidade de recursos educacionais, incluindo os tecnológicos, permite que os alunos se apropriem de conhecimentos sob várias perspectivas.

Tendo em vista o exposto, a pergunta que orienta este trabalho é: a integração das tecnologias no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa pode favorecer o desenvolvimento dos (multi)letramentos para práticas sociais? Assim, neste estudo, objetiva-se refletir sobre a integração das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, considerando os desafios e as oportunidades, norteados pela necessidade de desenvolver (multi)letramentos para práticas sociais.

Para responder a essa questão, a abordagem teórico-metodológica adotada é qualitativo-interpretativa, baseada nos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin (2003; 2016), nos estudos de letramento a partir de autores como Street (1984), Rojo e Moura (2019), além da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A justificativa dessas discussões reside na importância de (re)pensar nas demandas educativas sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural, alinhada aos conhecimentos da era da hiperconexão e da hipermídia digital.

Como hipótese inicial, acredita-se que a integração das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa é desafiadora, tendo em vista a falta de infraestrutura, dispositivos tecnológicos acessíveis nas instituições de ensino e o despreparo de muitos dos professores para atuar com as

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

² Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil. Bolsista Capes. *E-mail:* pamelaclein88@gmail.com.

tecnologias, necessitando, então, de formação continuada. No entanto, o uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa torna-se oportuna, pois os estudantes nasceram imersos a contextos tecnológicos. Propostas didático-pedagógicas que utilizam tecnologias podem ser atrativas e motivadoras.

Desenvolver os (multi)letramentos para as práticas sociais implica capacitar os alunos para interagir de maneira crítica, ativa e responsiva a partir de diferentes gêneros discursivos, tendo em vista que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

A incorporação das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa precisa ser guiada por uma visão didático-pedagógica que valorize as práticas sociais de uso da linguagem de forma significativa, considerando as reais necessidades de interações sociais. Assim, em seguida, apresentam-se, de forma breve, alguns dos resultados do emprego das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa em uma Escola Pública no Paraná/Brasil.

2 Resultados e discussões

Os sujeitos, nas práticas sociais de uso da linguagem na contemporaneidade, fazem uso de ferramentas digitais; desse modo, a escola também precisa estar alinhada a essa demanda interacional. As tecnologias, se bem planejadas pedagogicamente e alinhadas ao que propõem as diretrizes norteadoras educacionais, como a BNCC (2018), podem ter um impacto relevante no processo de ensino e de aprendizagem nas esferas educativas. Optar por utilizar as tecnologias

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar os gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 67).

Pode haver um equilíbrio entre o ensino “tradicional”, com texto escrito e material impresso, e a inclusão dos letramentos digitais, como o texto digital e os hiperlinks, exemplificado pelo uso de ferramentas como o Gmail. Todos os estudantes, ao ingressarem na Escola Pública, têm acesso a um e-mail institucional e a uma conta Google, o que possibilita produções colaborativas no *Google Docs*, *Google Apresentações*, entre outros. Nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o *Google Docs* foi utilizado para a escrita, revisão e reescrita de contos de mistério. O *Google Apresentações* serviu como suporte para que os alunos criassem apresentações de seminário para

socializar com a turma os textos finalizados, que também foram compartilhados em um mural virtual, o *Padlet*.

O *Google Docs* é uma ferramenta eficaz para escrita e reescrita colaborativa, auxiliando na produção e edição de textos, com facilidade de acesso até mesmo pelo celular. A edição em tempo real permite que múltiplos usuários trabalhem simultaneamente em um documento, com alterações salvas automaticamente na nuvem. Comentários e sugestões, utilizados para apontamentos, ajudam os alunos na revisão e no aprimoramento dos textos, tornando o *Google Docs* essencial no ambiente educacional e profissional.

O Google Apresentações, por sua vez, viabiliza a criação de slides para seminários, com uma interface intuitiva que incorpora texto, imagens, gráficos, vídeos, *links*, entre outros. A edição em tempo real assegura a interatividade e a colaboração, junto do salvamento automático, relevante em caso de perda de acesso à internet.

O mural virtual *Padlet* é uma ferramenta versátil e interativa, que permite a criação e organização de conteúdos colaborativos. Usuários podem publicar e compartilhar textos, imagens, vídeos, *links* e outros recursos multimídia. Personalizável para necessidades específicas, como a socialização de contos de mistério, o *Padlet* oferece diversos formatos de *layout*, tornando-se imprescindível quando se trata de visualizar e organizar informações de maneira flexível e atrativa.

Nesta breve reflexão, destacam-se as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa com uma turma do Ensino Médio de uma Escola Pública no Paraná. Conforme acima exposto, o *Google Docs* foi utilizado para a escrita, correções e reescrita colaborativa dos contos, posteriormente socializados em forma de seminário com slides criados no Google Apresentações. A comunidade interna e externa da escola teve acesso aos textos através do *Padlet*, no formato de mural virtual.

Destaca-se que estas ações abarcaram a primeira experiência dos estudantes do Ensino Médio com essas ferramentas, que, embora gratuitas, não eram (re)conhecidas por esses sujeitos. Logo, esses sujeitos considerados nativos digitais, na verdade, desconhecem ferramentas úteis e oportunas para o uso no dia a dia, como as em estudo. Reconhecer as tecnologias e utilizá-las com adequação compreende uma parte importante no desenvolvimento dos (multi)letramentos desses sujeitos, tendo em vista as práticas sociais de uso da linguagem.

Ao integrar ferramentas digitais no processo educacional, como *Google Docs*, Google Apresentações e o *Padlet*, é possível enriquecer as práticas de ensino e de aprendizagem, tornando-as atrativas, interativas, colaborativas e acessíveis. Essas tecnologias não apenas facilitam a comunicação e a colaboração entre alunos e professores, mas também expandem as possibilidades de expressão através de diferentes formas de linguagem.

3 Considerações finais

Tendo como norte da investigação o objetivo de refletir sobre a integração das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, considerando os desafios e as oportunidades, e norteados pela necessidade de desenvolver (multi)letramentos para práticas sociais, destaca-se que essa integração aproximou os indivíduos das práticas sociais contemporâneas. Considerando os letramentos como prática social (Street, 1984), a interação a partir de aparatos digitais, compostos por múltiplas semioses, foi essencial.

A hipótese inicial foi confirmada. Por um lado, a integração das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa é desafiadora, pois em muitas Escolas Públicas faltam recursos tecnológicos básicos. Além disso, o despreparo de muitos professores é uma problemática a ser considerada, visto que a maioria não nasceu em um contexto tecnológico e, portanto, precisa se adaptar ao uso das tecnologias. Por outro lado, conforme proposto pela BNCC (2018), as tecnologias oferecem oportunidades promissoras para promover os (multi)letramentos, contribuindo para o desenvolvimento de competências fundamentais e permitindo que os indivíduos atuem em diversas esferas da comunicação humana.

Neste trabalho crítico-reflexivo, a partir de vivências práticas, a utilização do *Google Docs*, *Google Apresentações* e o *Padlet* foi muito produtiva. Os alunos não conheciam essas ferramentas, que podem contribuir significativamente para enfrentar os desafios enfrentados na sociedade atual, como o trabalho com o gênero discursivo conto de mistério. Portanto, é essencial continuar investigando a integração tecnológica no ambiente educacional, considerando os desafios e as oportunidades de aprendizado para atuação nos diversos campos sociais.

4 Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 223p.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Identidad, memoria y resistencia en *Las malas* de Camila Sosa Villada

KAROLL VANESSA NAVARRO BUENAHORA¹

LAURA VALENTINA RUGE BOLÍVAR²

AYDA ELIZABETH BLANCO ESTUPIÑÁN (ORIENTADORA)³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

En el contexto actual necesario discutir de la inclusión de obras literarias diversas que nutran las conversaciones culturales. En Latinoamérica es menester dar espacio a las voces que históricamente han sido marginadas por su sociedad. Es por este motivo que la escritora Camila Sosa Villada acude a la literatura para hacer un ejercicio de escritura que abre paso a la memoria y a la construcción de la identidad a través de la tragedia. Más que una autobiografía novelada, *Las malas* es obra una crónica fantástica que da protagonismo a las vivencias personales y las de aquellas mujeres cuya existencia representa un reflejo de las condiciones precarias en que esta comunidad despliega su búsqueda de un espacio no marginalizado y digno. En ese sentido la obra posee una vocación reivindicante que es posible gracias al escenario discursivo propio de la Literatura, enfocar, dar voz y plasmar la condición humana de una forma cercana.

La historia ubica al lector en entornos hostiles para el cuerpo femenino, parques periféricos de la ciudad en donde la oscuridad cobija la vergüenza de actos tales como el abandono de un bebé recién nacido. Los espacios a los que muchos recurren para escapar de lo visible, del ojo público y prejuicioso, son los lugares más seguros para sustentar la vida de las protagonistas. Ahí es donde la narración ilumina y focaliza su intención descriptiva. La relación de la penumbra externa con los valores de familia, sororidad y unión, latentes en los personajes, conforma una tensión inherente a la identidad de esta comunidad transexual y travesti. Este aspecto es el punto de partida de la autora.

En este marco surge la necesidad de que en el aula contemporánea se dé a conocer este discurso pues a diferencia de la visibilidad que pueda darse en la Literatura, en el plano educativo suele ser poco hablado e incluso rechazado. Esto representa consecuencias negativas en un contexto donde las diversas identidades humanas emergen en búsqueda de la reivindicación de sus derechos sexuales y de libre expresión de la identidad. Por lo tanto, se evidencia la exigencia de que se nutran las perspectivas a través de la Literatura, los estudiantes serán capaces de conocer aquellos espacios que se tienen por marginalizados para evitar la réplica de los discursos de odio a las comunidades disidentes o a ellos mismos en su construcción de identidad social e individual.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: karoll.navarro@uptc.edu.co.

² Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: laura.ruge@uptc.edu.co.

³ Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: ayda.blanco@uptc.edu.co.

Entender el arco narrativo de los personajes de la novela implica reconocer que cada una de las amigas de la tía Encarna, guarda una relación con un proceso de apropiarse y habitar una identidad individual y grupal. Zaro define identidad como “la esencia de la vida cognitiva, afectiva, emocional y conductual” (1999, p. 8) lo que la afirma que la personalidad se desarrolla con la correspondencia entre el sujeto y las condiciones del entorno, lo cual se evidencia en toda la novela, pues los personajes son atravesados por sus contextos y responden a una identidad gracias al mismo. Es por esto que al referirnos propiamente a la identidad en la narrativa, Gabriela Timossi y Camila Vallés afirman: “Cuando la identidad se construye con uñas, sudor y sangre, (ex)poniendo el cuerpo —aunque sufra— en un mundo dispuesto a abatirlo, cada palabra, acción y práctica remite a una lucha que parece no tener final” (2021, p. 223), el accionar de una persona identidad marginada se torna en resistencia ante la represión social. Situación que describe perfectamente el caso de la obra trabajada. Pues, a través de la lucha la identidad se construye en la obra literaria.

Camila Sosa Villada enuncia en toda su obra narrativa su proceso de construcción personal. Con una infancia afligida que da cuenta de cómo este conflicto fue agresivo y represivo durante los momentos en que se ubica como narradora, caracterizados por una violencia proveniente de la visión patriarcal que permeó violentamente los espacios ocupados por los personajes, incluso su propio hogar. Es tan oscuro el relato en las descripciones de esta violencia sistemática que pareciera ser el recuerdo de una época que fulminó la libertad de las personas que, como Camila, no se identificaban con el binarismo tradicional. La luz en medio de la hostilidad es la comunión con otras personas de su comunidad: “Conocer la casa de otra travesti era un evento muy bonito porque una podía ver sus coincidencias y sus disidencias, y con eso construimos nuestra identidad, nuestro futuro hogar. No había otro espejo mejor.” (2021, p. 87). En la cita anterior se evidencia cómo el hogar, de Encarna, en este caso, representa ese *locus amoenus* que, como se mencionó, al ser violentado representó la cúspide de ese antagonismo social que imposibilita la digna consecución de la identidad en las protagonistas. Con esto la novela logra destacar y elevar su mensaje como un estandarte de permanencia de la lucha y de las voces silenciadas de las identidades disidentes se convierten en una sola y se proclaman para escucharse de manera mutua.

La construcción de identidad en la obra se asemeja a un conflicto constante que sacrifica al cuerpo en función de oír la voz propia. La identidad es un pilar esencial para la obra de Camila Villada, como bien lo demuestra el hecho de que su propia experiencia se subvierte en las páginas de la novela para hacer de su búsqueda de identidad un proceso de exposición profunda, Gabriela Timossi y Camila Vallés mencionan que “Las malas dota de voz a sujetxs sociales históricamente marginadxs y silenciadxs, y permite que su narradora se apropie del lenguaje literario, reivindicando el uso de la palabra como un derecho de los personajes” (2021, p. 268). El lenguaje y la visión del mundo se transforma para dar identidad, es por eso que nombrarse dota de identidad, el bautizo de la elección del nombre es el fin de un grupo de adversidades que se atraviesan en la marginalidad, el abuso y la violencia. La identidad se convierte en un lema sobre la existencia y las

vivencias individuales. Una cita del libro que refuerza esta idea del identitario por medio del lenguaje es la siguiente:

El lenguaje es mío. Es mi derecho, me corresponde una parte de él. Vino a mí, yo no lo busqué, por lo tanto, es mío. Voy a destruirlo, a enfermarlo, a confundirlo, a incomodar, voy a despedazarlo y a hacerlo renacer tantas veces como sean necesarias (2019, p. 106).

Es decir que el lenguaje se concibe como un sistema históricamente estructurado que ha sido moldeado a favor de ideologías hegemónicas y, por lo tanto, como un instrumento excluyente de grupos subalternos. Pero Camila lo torna personal, propio y lo impregna de la libertad negada. La conquista del lenguaje es una afirmación positiva a su figura como ente digno en la comunidad.

En cuanto al tratamiento de la memoria individual es necesario resaltar lo que dice Darío Betancourt sobre este concepto:

La memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en las que estamos conectados. Nada se escapa a la trama sincrónica de la existencia social actual, y es de la combinación de estos diversos elementos que puede emerger lo que llamaremos recuerdos, que uno traduce en lenguaje. (2004, p. 126).

Esto quiere decir que la memoria individual está ligada a todo aquello a lo que estamos conectados, tal y como lo es lo social y cultural, y que sus recuerdos se traducen en lenguaje.

Por ello, se ve que el lenguaje de Camila Sosa Villada, el cual es producto de la memoria individual, emerge desde los recuerdos propios puestos en perspectivas simultáneas con las demás travestis del Parque Sarmiento. Aunque el punto de vista de la autora esté ligado a uno conjunto, su vivencia personal es la que le da una confrontación a lo colectivo, y que hace de esta su historia propia, un conjunto de situaciones que influyeron desde su infancia (convivir con un padre machista, una mamá marginada), su proceso de travestismo en la adolescencia (escapar de casa para vestirse de mujer sin que nadie se diera cuenta), su ingreso a la prostitución como forma de libertad, y su vida en el Parque Sarmiento y fuera de él, una vez que prendieran las luces del lugar y las travestis debieran partir.

Todo aquello que es prueba de la memoria individual de la autora se ve en la identidad de su personaje retratado en el libro, ya que desde la voz propia su experiencia pudo no solo resaltar, sino también unirse a las demás de manera colectiva.

Por otro lado, para abordar la memoria colectiva, es necesario examinar su definición. Tal y como dice Betancourt, “la memoria colectiva es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos” (2004, p. 123). Esto quiere decir que esta memoria no solo evoca el pasado, sino que se remite a la cultura a la que está ligada, y que se transfiere a un grupo o comunidad. Este factor es sumamente importante en *Las malas*, ya que las personas trans que se prostituían y que pertenecían específicamente al Parque Sarmiento encontraban en este sitio su lugar de pertenencia en el mundo. Debido no solo a la solidaridad y cuidado que existía de parte de las trans sino la misma memoria conjunta era la que las hacía existir: “A las travestis no nos nombra nadie, salvo nosotras. EL resto de la gente ignora nuestros nombres, usa el mismo para todos: putos” (SOSA, 2021, p. 79). Esto simplemente muestra que ellas eran ellas en el Parque, en el lugar que todas convergen, y que la memoria colectiva no solo las prepara para sobrevivir, sino que las hace ser alguien.

En la obra se ve cómo el hecho ocurrido en la casa de la Tía Encarna, está ligados directamente a la memoria colectiva, ya que este era el sitio en el cual estaban todas las travestis protegidas, donde tenían acceso a alimentos y a un lugar para dormir, si bien la autora especifica que la Tía Encarna era la encargada de ver por ellas, de sanar sus heridas cuando los clientes y la policía las golpeaba en la calle y de rescatarlas de la comisaría. Por ello, no solo la vivienda de la Encarna es testigo de momentos malos y buenos, -por ejemplo el bautizo de El Brillo de los Ojos, donde Sosa dice: “En momentos así, una desea ser capaz de recordar. En momentos así, una se encomienda a la memoria” (Sosa, 2021, p. 89). La anterior cita demuestra que la memoria colectiva no solo se nutre de momentos caóticos, sino de momentos felices y de paz, que forman la identidad de las trans del Parque Sarmiento.

La obra inicia cuando las trans encuentran a un bebé en el Parque Sarmiento y termina cuando la Tía Encarna y el niño fallecen, indica que la memoria colectiva de las trans estaba guiada por la Tía, y por esto, cada vez que una trans rehacía su vida por fuera de la casa de Encarna dejaba de figurar en el grupo y dejaba de ser parte de la memoria colectiva de los demás personajes. Por esto, cuando Encarna y el bebé mueren, todas las trans acompañan este hecho, impiden que se envuelva en morbo y dan fin a su ciclo con la última frase del libro: “Nosotras, las olvidadas, ya no tenemos nombre. Es como si nunca hubiéramos estado ahí” (SOSA, 2021, p. 220). Esto quiere decir que toda aquella experiencia vivida en comunidad ya no les pertenece, y que sus nombres, otorgados desde la colectividad, y desde su cultura, ya no existe, porque quien las cuidaba, las reunía, las vigilaba y las ayudaba ya no está, por tanto esa memoria deja de existir.

La identidad, la memoria y la resistencia presentes en *Las Malas* de Camila Sosa Villada son elementos que pueden ser llevados al aula, ya que la comprensión y contextualización de estos temas permiten no solo examinar la novela de manera crítica, sino también, conectar la identidad con la autoimagen y autoaceptación de cada uno de los estudiantes. Además de que cada estudiante

puede explorar su memoria personal y colectiva y conectarla con su identidad y con su testimonio de resistencia día tras día.

Este texto no solo sirve para que cada estudiante pueda identificarse, sino que lleva al análisis de la adversidad en la cual cada uno vive y las diversas formas de resistencia que han desarrollado a lo largo de su vida desde la identidad que se haya establecido y la memoria individual y colectiva que los conforme.

Para concluir, debemos acercarnos a la lucha por la memoria e identidad en los espacios del aula y es a través de la Literatura que se crea un ámbito propicio para la conversación; las voces deben ser oídas para que el dolor se transforme en conocimientos sociales. Esto hará que los procesos de aprendizaje se vean nutridos y se permita la reflexión de entornos sociales cercanos que se encuentran en Latinoamérica, es decir, su propio contexto. Al tener una conciencia de la identidad de género a través de la Literatura los lectores amplían sus perspectivas para evitar la réplica de un discurso violento ante las identidades diversas y se ahondará en problemas culturales en las aulas de manera directa. La Literatura también puede conectar escenarios reales y hacerlos partícipes de las luchas de las poblaciones disidentes para evitar que los discursos de odio se sigan pronunciando.

Referencias

BETANCOURT, D, *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica : lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. Memoria académica, 2004. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/4465>.

SOSA, C. V. *Las malas*. Tusquets Editores, 2021.

TIMOSSI, G. M., & VALLÉS, C. A.. *La performance identitaria como lucha política: una lectura de Las malas de Camila Sosa Villada*, Avances, 30, 2021-

ZARO, M. J. La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), p. 5-22, 1999.

Educación segregada: la deshumanización de la mujer en *El Cuento de la Criada* de Margaret Atwood

GABRIELA TATIANA PIRAZÁN FORERO¹

AYDA ELIZABETH BLANCO ESTUPIÑÁN (ORIENTADORA)²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

I Contexto y ambientación en Gilead

El cuento de la criada es una obra de la escritora canadiense Margaret Atwood y fue publicada en 1985. Esta novela distópica se sitúa en una sociedad dictatorial, teócrata y puritana que domina el país que, como primera medida, suprime y coarta los derechos de las mujeres en el amparo de un supuesto Dios Todopoderoso el cual rige, gobierna y condena el pensamiento y el actuar de las mujeres. Para comprender mejor la novela es preciso resaltar la influencia de la llegada de los primeros puritanos a América en busca de la libertad de cultos, este tema fue de gran interés y estudio para Atwood durante su estadía en Harvard (Moreno, 2016, p. 190). Es evidente que la sociedad planteada por la escritora canadiense refleja a aquellos puritanos que pretendían fundar una sociedad teocrática, la cual no toleraría rebeldía ni oposición; de igual forma, además de representarla también se cuestiona sobre las consecuencias y dinámicas que un tipo de sociedad como esta podría ocasionar en el mundo.

En este sentido, así como lo menciona Cecilia Luque, *El cuento de la criada*

consiste principalmente en el relato testimonial de una mujer — Offred — que habría vivido el advenimiento en un futuro cercano de una sociedad ultrarreligiosa, falocéntrica y totalitaria —Gilead—, en la cual se exageran e imponen a rajatabla las definiciones y roles de “lo femenino” instituidos por el pensamiento patriarcal moderno, occidental y cristiano (2013, p. 1).

Por tanto, nos ubicamos en un espacio que expone los peligros inherentes al mezclar la religión adoctrinada con la política; dicha amalgama se expande en formas arrasadoras y desde diferentes ámbitos, pero todos deshumanizando y oprimiendo a la mujer. Desde el sometimiento, pasando por la segregación, el deseo como elemento transgresor, hasta el despojo de los derechos

¹ Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: gabriela.pirazan@uptc.edu.co.

² Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: ayda.blanco@uptc.edu.co.

fundamentales como la educación o el trabajo digno, son temáticas abordadas de una manera oscura y aterradora por la escritora Margaret Atwood.

2 La educación como herramienta de control

El régimen de Gilead utiliza la educación segregada para manipular y controlar a las mujeres. Desde la jerarquización femenina, según el nivel de fertilidad, ya se logra observar la separación y marginación de manera selectiva entre las mujeres de esta sociedad, en la cual el hombre y lo masculino poseen el poder y la palabra. En esta obra se habla de una educación severa, despreciable, llevada a cabo en espacios silenciosos y aterradores, en donde las diferencias de opiniones están prohibidas y se castigan de forma agresiva y violenta amparada en la ideología y el adoctrinamiento.

2.1 Supresión del lenguaje y el conocimiento

En esta sociedad se reelabora el lenguaje, la reeducación que se lleva a cabo permite la manipulación del lenguaje y, por tanto, del conocimiento; esto se evidencia en la creación de nuevas palabras para definir las dinámicas de la dictadura patriarcal, la aparición de términos como “criadas”, “tías”, “econoesposas”, “no mujeres”, entre otras, es la evidencia de la necesidad para manipular desde la palabra hasta controlar el pensamiento. María Moreno (2016, p. 202) señala que Atwood propone una sociedad donde las palabras anteriores a Gilead han sido sustituidas o sus significados han sido modificados, incluso su presencia ha sido reemplazada por imágenes con el fin de evitar que aquellos que no lo tienen permitido lean e interpreten los significados. Debido a esto se puede manifestar que el lenguaje se presenta como arma de poder y control, lo cual significa que quienes lo posean pueden ejercer poder y oprimir a quienes no lo tienen.

En Gilead está rotundamente prohibido para las mujeres el acceso a la lectura y la escritura, por tanto, el uso del lenguaje es mutilado para el género femenino y ellas deben aprender a comunicarse desde la semiología; esto significa que los sistemas de signos como códigos, señales o símbolos son los canales comunicativos para este género oprimido. Esta coerción de la palabra se presenta desde la prohibición del nombre, la eliminación de carteles escritos, el acceso denegado a los libros y la negación del conocimiento, el pensamiento y la significación. Nuevamente, debido al adoctrinamiento desde la educación brutal, se observa la deshumanización que las mujeres sufren en la República de Gilead, pues no poseen derechos básicos como son la palabra, la libertad de opinión y la educación digna y equitativa.

3 Consecuencias de una educación segregada

La privación del derecho a la educación y la presencia de una reeducación selectiva tiene profundas consecuencias para las mujeres en el régimen de Gilead. Sin educación las mujeres no se atreven a cuestionar el sistema opresor, tampoco tienen derecho a un trabajo digno, a poseer títulos, a ser alguien dentro de una comunidad. Esto las lleva a ser seres sin nombre, que solamente deben cumplir una función específica dentro de una organización teocrática que jerarquiza a las mujeres según su utilidad y beneficio para los ideales puritanos.

La mayor consecuencia es la deshumanización hacia la mujer, puesto que se le considera como un objeto de propiedad masculina, el cual es violentado y explotado desde diferentes perspectivas y actuares. La negación de pensamiento y cuestionamiento implica la sumisión y obediencia a regímenes dictatoriales que implantan ideologías extremas en su sociedad, en este caso Atwood expone las horribles consecuencias de gobernar desde la política religiosa, en donde las mujeres se convierten en el centro de control, opresión y mercancía para un fin ideológico.

4 Feminismo y resistencia

Defred u Offred, la protagonista de la novela, presenta una literatura testimonial en la cual sufre un choque de sentimientos, emociones, pensamientos y opiniones que la hacen atravesar por la aceptación, negación y el cuestionamiento de lo que está viviendo. Entre todo lo ocurrido aparecen pequeños pero significativos actos de resistencia y subversión; por ejemplo, leer clandestinamente y escribir en secreto. En este sentido, se puede señalar que el lenguaje y la educación son mecanismos de resistencia feminista, tal como lo señala Moreno:

Quizá el mayor símbolo de actividad resistente relacionado con el lenguaje por parte de la protagonista, se encuentra en la frase que se vuelve slogan y caballo de batalla “Nolite te bastardes carborundorum” (Atwood, 90). En el momento en el que Offred se topa con dicha frase, no sabe su significado, no comprende lo que quiere decir, sin embargo su valor radica en que es un mensaje y en que está además escrito, ambas cosas prohibidas (2016. p. 5).

Este mensaje acompaña desde ese momento a la protagonista y se convierte en su oración, adquiere más sentido cuando descubre su significado en una de sus reuniones con el comandante: “No dejes que los bastardos te carbonicen” (Atwood, p. 295). Desde allí Defred se cuestiona sobre quién escribió ese mensaje y, si era para ella, qué podría significar, desde entonces se refuerza el símbolo de la memoria como resistencia femenina para no dejarse vencer por el régimen. De igual forma, se entiende al finalizar la lectura del libro, en las Notas históricas, que su resistencia consiste en

poder relatar aquella historia de la sociedad Gileadiana a un lector u oyente futuro (Moreno, 2016, p. 205).

5 La realidad y la distopía

El tratamiento de la educación en *El cuento de la criada* refleja luchas feministas reales a lo largo de la historia. Durante siglos las mujeres han luchado por el derecho a la educación, enfrentándose a una resistencia significativa. Margaret Atwood se inspira en eventos históricos y contemporáneos para construir la sociedad de Gilead, destacando así la importancia continua de estas luchas. La novela actúa como una advertencia sobre los peligros de permitir que los derechos de las mujeres sean amenazados y resalta la importancia de la vigilancia continua en la defensa de estos mismos.

El cuento de la criada fue publicado en 1985 y el contexto sociopolítico que lo enmarca es el auge y la finalización de la Segunda Ola del Feminismo. Esta Ola coincide con el Movimiento de Liberación de las Mujeres en Estados Unidos, ambos movimientos luchaban por la sexualidad, los derechos de reproducción, el cuerpo y la libertad de las mujeres, además de otros temas pertenecientes a la lucha feminista. En estas luchas se buscaba el autoconocimiento corpóreo, sexual y reproductivo, con el fin de reflexionar y reivindicar la feminidad en una sociedad patriarcal.

Por tanto, Atwood nos invita a reflexionar sobre lo que puede llegar a ser una sociedad dictatorial, en la cual se cosifica el cuerpo de la mujer y esta se convierte en recipiente de gestación y reproducción controlados en una biopolítica encargada de adoptar el poder para administrar la vida de la población, es decir, esta sociedad se encarga de regular los procesos biológicos de la especie humana, hasta el punto de deshumanizar a las mujeres y convertirlas en piezas ideológicas incapaces de protestar, actuar y cuestionar.

Conclusión

La novela expone la idea de la educación como una herramienta de emancipación y su privación como una forma efectiva de control social, en este caso específico para abordar temáticas feministas, opresivas y de resistencia; por ende, se puede mencionar que la educación libera, pero también subyuga si su uso se tergiversa, convirtiendo el conocimiento en una fuente de poder.

Margaret Atwood presenta la importancia y la relación que existe entre el feminismo y el acceso a la educación digna, denegar este derecho fundamental perpetúa estructuras de poder desiguales y opresivas, las cuales desencadenan actos y dinámicas deshumanizantes contra los grupos segregados. En la República de Gilead se puede observar el uso de la educación como estrategia de manipulación, violencia y sumisión para adoctrinar y eliminar cualquier pensamiento divergente

o rebelde; convirtiéndose en una reeducación limitada, selectiva, brutal e injusta, la cual además de representar la opresión hacia la mujer, también demuestra la necesidad de un movimiento feminista por la lucha de la equidad y los derechos.

Actos comunes para nosotros como lo son escribir, leer, recordar o preguntar se convierten en grandes acciones de resistencia y lucha para sobrevivir a la dictadura, reflejan la importancia de instruirse de manera adecuada para poseer la capacidad de cuestionar y criticar, las dinámicas llevadas a cabo en una sociedad, Finalmente, se reitera el poder de la memoria, el conocimiento y la educación como mecanismos para lograr construir y forjar sociedades basadas en la equidad y la justicia, llenas de oportunidades y no de coerciones.

Referencias

ATWOOD, M. *El cuento de la criada*. 1. ed. Narrativa Salamandra, 2017.

LUQUE, C. *Lenguaje, experiencia y subjetividad en The Handmaid's Tale*. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba (RDU). Facultad de Filosofía y Humanidades, p. 1-9, 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/18874>

MORENO, M. El cuento de la criada, los símbolos y las mujeres en la narración distópica. Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana. *Escritos*, Revista Científica de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades, v. 24, n. 52, p. 185-211, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.18566/escr.v24n52.a09>

Humanidad en crisis: la deshumanización en el capitalismo y la educación — un análisis a través de la novela *Las indignas* de Agustina Bazterrica

LAURA GABRIELA PUENTES BUITRAGO¹

AYDA ELIZABETH BLANCO ESTUPIÑÁN (ORIENTADORA)²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

I Contextualización de la distopía

Las indignas, novela escrita por Agustina Bazterrica y publicada en el año 2023, se sitúa en un mundo distópico, lejos de como lo conocemos, en él la naturaleza está casi extinta y con ello todo tipo de vida. En medio de este presente desolador hay un monasterio ocupado por mujeres sobrevivientes: la Casa de la Hermandad Sagrada donde viven confinadas y sometidas a los designios de un culto religioso, dirigido por la Hermana Superior, quien recibe órdenes directas de “Él”. Este grupo establece una jerarquía que divide a las mujeres en: Siervas, Indignas, Elegidas e Iluminadas; siendo estas últimas la máxima esperanza y la mayor responsabilidad, pues son emisarias de la luz, el puente entre la mundanidad y la divinidad celestial, todas aspiran a convertirse en Iluminadas, pero son pocas quienes lo logran. Las Siervas, siendo el nivel más bajo, corresponden a las esclavas del culto; las Indignas son las más jóvenes, con potencial de convertirse en Iluminadas; mientras que las Elegidas son aquellas que fueron mutiladas para ser portadoras del mensaje de “Él”.

Es una Indigna la protagonista y narradora de esta historia, una mujer cuyo nombre no conocemos y que, en forma epistolar, narra a escondidas todos los sucesos vividos en el monasterio, noche tras noche los escribe en su diario clandestino para que algún día alguien sepa todos los crueles sucesos dentro del culto. En esta novela se examina la opresión y la resistencia ante la vulnerabilidad que ejerce un mundo postapocalíptico sobre sus sobrevivientes y victimarios, invitando a reflexionar sobre las estructuras de poder y la deshumanización inducidas por el patriarcado, el control tecnológico y las consecuencias del capitalismo extremo.

2 Adoctrinamiento y deshumanización

La sumisión y obediencia de quienes hacen parte del culto se realiza por medio del adoctrinamiento religioso, una forma de control que se aprovecha de la posición vulnerable en la que se encuentran estas mujeres, quienes no solo tratan de sobrevivir en medio de la destrucción del mundo, sino también de encontrar sentido y pertenencia en medio del caos irreparable. Este

¹ Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: laura.puentes@uptc.edu.co.

² Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: ayda.blanco@uptc.edu.co.

adoctrinamiento se basa en la promesa de una salvación espiritual mediante la “iluminación”, la cual solo puede alcanzarse a través de la completa sumisión y aceptación del sufrimiento, tanto físico como mental, impuesto por la Hermana Superior y las órdenes de la figura ilusoria de “Él”.

Así lo menciona Bazterrica al inicio de su novela: “Nos dijo que para llegar a ser Iluminadas tenemos que desposeernos de nuestro origen, del Dios erróneo, del hijo falso, de la madre negativa, de las ideas triviales, de la suciedad nocturna que se arrastra de manera imperceptible y lenta por nuestra sangre” (2023, p. 11).

En este contexto es necesario educar en la religión para abnegarse completamente y así, ser liberada de toda “impureza” que pueda corromper la fe absoluta que les ampara de la perdición espiritual. Como se menciona en la anterior cita, las mujeres de este culto se deben desprender de todo aquello que las ata a su pasado imperfecto, no solo de ideas y valores, también deben renunciar a su identidad, individualidad y corporalidad, reduciéndose a meros instrumentos de adoración, cifras sin nombre en un culto que educa mediante el castigo físico y psicológico, convirtiendo el dolor y el miedo en caminos para la redención y expiación de su sangre; así se anula toda capacidad crítica e intelectual, la voluntad para resistir se disipa lentamente en aquellas paredes donde pocas son salvas y muchas son castigadas hasta la muerte.

Pero esta deshumanización no ha impregnado del todo al monasterio, así lo demuestra la narradora:

Escribo en mi celda sin ventanas, con la llama de velas que se consumen demasiado rápido. Con un cuchillo que robé de la cocina, poco a poco, rompo la pared para crear una pequeña grieta y que entre aire y luz. Escondo estos papeles entre las sábanas, debajo de los tablones de madera del piso. Cuando quiero preservar la tinta que dejaron los monjes, me pincho con agujas para usar mi sangre. Por eso hay manchas más oscuras, un rojo mineral. A veces preparo tinta con carbón o con plantas y flores que recolecto, aunque sé que es peligroso hacerlo. Como también es peligroso escribir esto, en este instante, en este lugar, pero lo hago para -recordar quien era yo antes de llegar a la Casa de la Hermandad Sagrada. (2023, p. 18-19).

Toda forma que incentive el cuestionamiento sobre el régimen en el cual viven sometidas estas mujeres es prohibido, por tanto, la lectura y la escritura no existen; pero la protagonista, aunque no lo quiera, resiste por medio de sus letras, contando con detalles cada suceso vivido dentro del monasterio, estrategia que le permite cuestionar y discernir entre lo que es real y lo que no, además, que es la forma mediante la cual ella misma irrumpe en el adoctrinamiento implantado en su subconsciente al revelar en sus escritos realidades tanto del presente, como de su pasado.

3 Del libro a la realidad: la educación alienada

Sí bien la novela se sitúa en un futuro postapocalíptico, la realidad vivida en el monasterio de adoctrinamiento y represión no es exclusiva de una distopía, es decir, no se aleja a la realidad vivida en diferentes aristas de la sociedad moderna. En el culto de la Hermandad Sagrada, sus integrantes son obligadas a abandonar todo rastro que las identifique como un ser humano, convirtiéndolas en esclavas de una salvación que ninguna conoce y que, finalmente, solo beneficiará al líder masculino del culto. Esta dinámica refleja las consecuencias de un capitalismo salvaje, el cual ha acabado con todo tipo de vida y, también, ha llevado todo al extremo, acabando con la poca humanidad que queda por medio del exacerbado de la opresión. En la novela, la religión trae consigo un oscurantismo medieval que se fortaleció mediante la imposición de creencias en una educación coercitiva, educación llevada al extremo en la que se impone y castiga, mas no se guía, convirtiéndose en adoctrinamiento que censura cualquier tipo de individualidad y libertad. Sin embargo, se presenta otra cara de la moneda, en la cual la educación se convierte en la única alternativa liberadora, las referencias a los libros, la lectura y la escritura son las armas que la protagonista usará a su favor, desafiando lo seguido ciegamente y lo prohibido rotundamente.

Lo anterior, traído al contexto capitalista de hoy en día, se relaciona con la pérdida de humanidad que ha sufrido la educación mediante su mercantilización, lo que la ha convertido en una máquina para crear trabajadores eficientes, en lugar de ciudadanos críticos y empáticos. La obsesión por obtener resultados en los exámenes ha dejado de lado la adquisición significativa de conocimientos, sacrificando la creatividad y autonomía, reemplazándolas por la eficiencia y conformidad; es decir, se están formando seres humanos dóciles, sumisos y mediocres que solo deben preocuparse por producir y recibir lo que les corresponde, sin ser conscientes de que están siendo deshumanizados y usados para el beneficio exclusivo de un sector muy pequeño de la sociedad.

Como se mencionó, Bazterrica en esta distopía presenta una jerarquía de cuatro niveles que dividen y clasifican a las mujeres del culto, esta es una de las tantas formas en las que son despojadas de sus individualidades e independencia, obligadas a cumplir roles específicos que las aliena de espacios de formación o desempeño humano. Esta jerarquía se asemeja tanto la estandarización de conocimientos y a los roles arcaicos de docente dictador y estudiante sumiso:

El modelo educativo en pro de la utopía capitalista fomenta el acto educativo con base en la unidireccionalidad, la jerarquía, la centralidad en el conocimiento, la exclusión de la emoción, la especialización — la acotación —, la no relación con la vida — con la cotidianidad —, inconexo con la realidad, en el que interactúan un profesor impermeable y un

estudiante invisible, en un espacio limitado, hermético y privado — el aula — (Reyes *et al.*, 2015, p. 125).

Continuando con esta idea, ambos sistemas, tanto el del culto y el de la educación capitalista, utilizan estas jerarquías rígidas para mantener el control y perpetuar la conformidad, donde la obediencia y la pasividad son recompensadas con la ilusión de un ascenso, en el sistema educativo se recompensa la conformidad con la promesa de éxito académico y profesional, convirtiendo la academia en un campo de batalla, en el cual se debe sobrevivir a costa del fracaso del otro, midiendo las capacidades de los estudiantes con números, es decir, encasillando la inteligencia humana en factores específicos que limitan y convierten al estudiante en un ser vacío, listo para la producción, más no para pensar y defenderse por sí mismo.

Así también lo entiende Marcela Reyes *et al.* (2015) al mencionar que “la inteligencia no es sencillamente equiparable a una especie de manifestación susceptible de ser “medida”, como si de una cantidad aislada se tratase, a través de, por ejemplo, un factor general de inteligencia u otra suerte de modalidades que rayan en el reduccionismo ingenuo, el simplismo a ultranza, posiblemente por causa de interpretaciones subjetivamente viciadas” (p. 132). En este sentido, la jerarquización de los conocimientos crea una estructura que aliena ciertos conocimientos y habilidades, por tanto, la educación capitalista falla en reconocer y valorar la verdadera naturaleza multifacética de la inteligencia humana, perpetuando una estructura reduccionista que beneficia a unos pocos mientras despoja a los demás de su potencial humano y crítico. Esto no solo limita al desarrollo integral de los individuos, sino también se encarga de descartar a los estudiantes desde visiones de producción, reduciéndolos a cifras que aportan al sistema establecido.

4 Conclusión: la educación como arma liberadora

En la novela se presentan dos visiones de la educación: como adoctrinamiento y como medio de liberación. El adoctrinamiento de la novela demuestra que educar mediante el temor religioso siempre será una estrategia que se aprovecha de la vulnerabilidad de aquellos que buscan consuelo en medio de la desolada realidad; sin embargo, en medio de la represión siempre habrá curiosidad y duda, dos características humanas que funcionan como motor para salir del sometimiento de cualquier régimen. Es por eso que la distopía muestra que la educación, también puede ser un instrumento de liberación, escribir y leer son actos de desafío ante las imposiciones del culto, mediante las cuales la protagonista lucha por preservar su humanidad y autonomía; este acto de resistencia destaca el potencial transformador que posee la educación cuando se orienta hacia la creatividad y el pensamiento crítico, motivando el desarrollo integral de los individuos, sin olvidar su autonomía ni su humanidad.

En nuestro contexto actual la educación enfrenta una crisis y desafíos similares. No obstante, este sistema educativo tiene el potencial de convertirse en una herramienta para luchar y transformar

las estructuras de poder que busca deshumanizar el aprendizaje. Esto demuestra que es necesario repensar el sistema, el cual ha estado estático e inmóvil por años, con cambios muy poco trascendentales, es así que se hace necesario someterlo a cambios sustanciales que pueden iniciar desde desmontar la jerarquización de los conocimientos y la estructura rígida del aula que divide rotundamente al docente y al estudiante. Solo así se podrá generar consciencia y se contrarrestará la tendencia deshumanizadora y capitalista que ha consumido a la sociedad poco a poco, hallando en la educación no una forma de opresión, sino un arma de resistencia que permita a cada individuo alcanzar su pleno potencial sin tener que pasar por encima de otros o de sí mismo.

Referencias

BAZTERRICA, A. *Las indignas*. (1. Ed.) Alfaguara, 2023.

SÁNCHEZ, G., Flórez, G., SUATERNAL, J., & ACOSTA, A. Paradigma de la complejidad: superando la deshumanización de la educación. *Ciencia Unisalle*, p. 123-136, 2015. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/im/vol3/iss2/9/>

TORO, L. Educar para humanizar. *Psicogente*, 10(17), p. 9-14, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552351002>

La presencia de literatura escrita por mujeres en la educación básica secundaria en Tunja

FABIAN STIBEN NIÑO OJEDA¹

LIZ YIRETH PEÑA CRUZ²

AYDA ELIZABETH BLANCO ESTUPIÑÁN (ORIENTADORA)³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Las lecturas que los adolescentes realizan a lo largo de la educación secundaria obligatoria poseen un potencial significativo para promover la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito literario, desafiar los estereotipos y fomentar el respeto y así reflexionar sobre cómo se representan las dinámicas de poder en los textos y cómo estas pueden afectar las relaciones de género en la , al exponer a los estudiantes a una variedad de voces y perspectivas, se les puede ayudar a desarrollar una comprensión crítica de los roles de género. En este contexto, se pretende abordar la falta de inclusión de autoras en el plan de estudios de literatura de la educación secundaria en Tunja, Boyacá, Colombia. Esta carencia representa una limitación considerable en la comprensión y apreciación de la diversidad literaria. El objetivo principal es explorar los desafíos y oportunidades derivados de la incorporación de autoras en el currículo escolar, identificando estrategias y herramientas que enriquezcan la educación secundaria y promuevan una enseñanza más inclusiva y representativa.

Para lograr la plena integración de autoras en el ámbito educativo, se realiza un análisis exhaustivo de los referentes teóricos que sustentan esta iniciativa, tomando como base los Estándares Básicos, los libros de texto y los Lineamientos Curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano. Este artículo se centra en identificar acciones concretas que eliminen las barreras que obstaculizan la inclusión de autoras en el canon literario escolar, destacando la relevancia de su presencia para una formación integral del alumnado. Se profundiza en el tratamiento que reciben las mujeres escritoras en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, introduciéndose en la realidad de las aulas para comprender las brechas existentes y proponer estrategias efectivas para superarlas.

Asimismo, se analiza cómo el discurso patriarcal ha sido una herramienta fundamental en la construcción del canon literario, estableciendo un modelo de dominación masculina que relega a la mujer a posiciones de subordinación. Tras un análisis exhaustivo de los criterios utilizados por los docentes para seleccionar estos libros y de sus opiniones respecto a la posición actual de las

¹ Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: stiben.nino01@gmail.com.

² Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: liz.pena@uptc.edu.co.

³ Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: ayda.blanco@uptc.edu.co.

mujeres en la literatura y las políticas de igualdad de género, se han obtenido varias conclusiones. Aunque una mayoría considerable de docentes apoya la implementación de más iniciativas relacionadas con la igualdad de género, persisten actitudes que cuestionan la necesidad de otorgar mayor protagonismo a las mujeres en la literatura.

Esta matriz, tanto en lo social como en lo literario, refleja la división de género propuesta por Pierre Bourdieu (2002), donde al hombre se le asignan los espacios de poder y lo público, mientras que a la mujer se le confinan roles en lo privado y lo doméstico. Ante esta situación la crítica propuesta busca transformar estos sistemas de género, devolviendo a la mujer la importancia en sus categorías literarias y destacando la relevancia de incluir a las escritoras en el currículo literario. Esta inclusión ampliará la visión de los estudiantes sobre la diversidad literaria y fomentará una apreciación más equitativa de las contribuciones femeninas. La resistencia a estos cambios se ve exacerbada por la falta de recursos y la insuficiente formación de los docentes, lo cual dificulta el desarrollo de planes didácticos más relevantes y sostenidos.

I Fundamentación teórica

La responsabilidad de la educación básica secundaria es fomentar el conocimiento, sensibilizar y difundir los referentes históricos que han moldeado nuestra percepción del entorno actual. Existen múltiples razones, criterios y teorías que sustentan las decisiones sobre qué títulos literarios seleccionar. Los profesores de Lengua Castellana en secundaria enfrentan una doble tarea: deben actuar como formadores literarios clásicos, influenciando los gustos y hábitos literarios de sus alumnos, y también como animadores eficaces del hábito lector. Esta última misión es especialmente complicada en el contexto cultural actual. La falta de visibilidad de las mujeres en los textos literarios escolares; resulta en que muchas de sus contribuciones, ideas y propuestas no se difundan ni se consoliden. Según Teresa Colomer (2001), esta invisibilidad limita la difusión y configuración de sus aportaciones. Esta ausencia no solo impide que sus contribuciones sean reconocidas y asimiladas en nuestra estructura social, sino que también crea la falsa percepción de que las mujeres no han participado activamente en la construcción de la tradición cultural compartida. Tatiana Fabra, Ana López, Mas Verónica García y Ana Rodríguez (2012, p. 28) afirman que esta situación produce un espejismo que desvirtúa el papel fundamental de las mujeres en el desarrollo de la cultura común.

En la actualidad, los planes de estudio de la educación secundaria obligatoria prácticamente han excluido la literatura femenina, dejándola sin un espacio propio. Como resultado, niños y adolescentes se ven privados del acceso a las obras de nuestras mejores escritoras. Esta exclusión afecta negativamente su desarrollo y enriquecimiento personal, ya que limita su exposición a diversas perspectivas y voces literarias que son esenciales para una formación completa. La falta de representación de autoras en el currículo perpetúa estereotipos de género y refuerza la idea de que las contribuciones literarias de las mujeres son menos valiosas. Incluir obras de autoras en el

currículo no solo enriquece el contenido educativo, sino que también promueve la igualdad de género y la apreciación de la diversidad cultural e intelectual. De igual forma, la Ley 2281 de 2023 estipula que el Estado colombiano protegerá los derechos con un enfoque de género transversal, orientado al empoderamiento de mujeres y niñas, garantizando una atención adecuada en diversos ámbitos, incluido el educativo. Para alinear las políticas educativas con esta legislación, es crucial incluir obras de autoras en los planes de estudio. Esto no solo enriquecerá el contenido educativo, sino que también promoverá la igualdad de género y ayudará a combatir los estereotipos desde una edad temprana, teniendo un entorno educativo más inclusivo y equitativo, donde todas las voces tienen la oportunidad de ser escuchadas y valoradas.

Antonio López (2017) sostiene que el desarrollo de la educación en igualdad de género debe ser un componente integral dentro de las materias, no algo externo a la educación regulada. Revisar los patrones culturales que perpetúan la violencia de género y aumentan las desigualdades es fundamental. Estos patrones culturales, presentes en la música, la literatura y la televisión, influyen en los comportamientos sociales y culturales. Por ejemplo, algunas canciones de reguetón, un género muy popular entre los adolescentes en Latinoamérica, utilizan un lenguaje machista que sexualiza a las mujeres y las presenta como seres inferiores. José Luis Del Río (2019) critica este uso del lenguaje y señala que este género refleja y refuerza las estructuras de poder existentes, utilizando técnicas de dominación y sistemas para obtener obediencia, como lo describe Michel Foucault (1979). La priorización de la literatura masculina sobre la femenina en el plan de estudios no es accidental. La selección de textos y autores refuerza las estructuras de poder, utilizando la vigilancia, la recompensa y el castigo para mantener un sistema de jerarquías. Los signos y símbolos dentro del currículo permiten distinguir y validar ciertos conocimientos, mientras que otros, como las voces femeninas, son marginados. Esta exclusión no es solo una omisión pasiva, sino una estrategia activa que refleja y reproduce las relaciones de poder existentes en la sociedad (Foucault, 2001).

Las escritoras han sido ignoradas a través de la historiografía literaria debido a un discurso de dominación masculina. Blanco García (2000) sostiene que los libros de texto de secundaria perpetúan y naturalizan una imagen literaria con mínima representación femenina, principalmente al reproducir visiones dominantes. Pilar Careaga (1987) señala que el programa educativo no solo enfatiza la literatura, sino que también refleja y refuerza las dinámicas de poder y exclusión propias de la sociedad. Para Fucsia (2001), desde una perspectiva de género, los lineamientos de estudio deberían incluir contenidos que aborden la desigualdad y la violencia de género de manera integral. Sin embargo, en los libros del Ministerio de Educación para las aulas de educación secundaria y bachillerato, las referencias a estos temas son escasas, y las autoras y sus obras más relevantes apenas se mencionan.

Esta ausencia plantea una problemática relevante: ¿Cómo afectan las dinámicas de poder a la escasa inclusión de autoras en el plan de estudios de literatura de la educación secundaria? Muchas mujeres

han contribuido significativamente a la literatura y otros campos, pero sus aportaciones han sido históricamente invisibilizadas o subvaloradas en los currículos educativos. Reflexionar sobre el canon literario y educativo nos lleva a cuestionar las bases sobre las cuales se construyen nuestras referencias culturales y académicas. El canon es una institución socio-semiótica, un sistema de circulación de textos que regula valores esenciales para una sociedad (Jurisich, 2008). Reconocer y revalorizar la presencia y el impacto de las mujeres en la historia es crucial, no solo para ofrecer una educación más completa y equitativa, sino también para inspirar a las nuevas generaciones con una diversidad de modelos por seguir. Esta revalorización permite que las contribuciones de las mujeres sean visibles y apreciadas, lo cual es fundamental para construir una sociedad más inclusiva y representativa de todas sus voces.

Analizar los libros escolares desde una perspectiva de género resulta esencial para desarrollar una crítica conforme al enfoque propuesto por Michel Foucault (1979). Esta perspectiva nos permite develar cómo los discursos y las prácticas educativas perpetúan las relaciones de poder y las desigualdades de género. Mediante el análisis foucaultiano. Es posible identificar las formas en que estas estructuras de poder se construyen y se mantienen a través de los contenidos y narrativas presentes en los textos escolares. Según Michel Foucault (1979), la crítica es una herramienta indispensable para resistir y cuestionar las formas de gobierno y los costos asociados a estos mecanismos de control. Esto implica una resistencia activa, que nos permita evitar ser gobernados de una manera específica. En el contexto educativo, esta crítica nos habilita para cuestionar la construcción y perpetuación de las narrativas de poder dentro del currículo.

Para llevar a cabo esta crítica de manera efectiva, es insuficiente realizar únicamente un análisis textual de los contenidos educativos. Es necesario complementarlo con un estudio cuantitativo que proporcione una imagen más precisa y detallada sobre la representación e inclusión de autoras y autores en los libros de texto. Este enfoque cuantitativo es crucial para identificar patrones y tendencias en la selección de contenidos, aportando datos concretos que robustezcan la crítica. Al examinar la frecuencia y el contexto en que aparecen las autoras y los autores, podemos revelar desigualdades sistemáticas y sesgos inherentes en el currículo.

En cuanto a las variables del análisis, resulta útil emplear las categorías propuestas por Ana López (2015). Estas categorías definen el lugar y la forma de aparición de las autoras y los autores en los libros de texto, proporcionando un marco estructurado y consistente para el análisis. Utilizando estas categorías, es posible evaluar de manera más exhaustiva cómo se presentan y valoran las contribuciones literarias de hombres y mujeres en el material educativo. Este enfoque nos permite identificar posibles sesgos y desigualdades en la representación de las autoras y, por ende, avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa.

Al revisar los libros de Lengua Castellana proporcionados por el Ministerio de Educación de Colombia, se puede llevar a cabo un análisis porcentual centrado en la representación de autores y

autoras, así como en la presencia de ilustraciones, obras originales y menciones citadas. Se observa que el 100% de las ilustraciones en los libros de texto son de hombres, con 220 ilustraciones masculinas frente a solo 50 femeninas. En cuanto a las obras originales, el 80,75% de las incluidas en los textos son de autores hombres, mientras que solo el 20,25% son de autoras mujeres. Estos porcentajes reflejan una marcada preferencia por lo masculino, con una significativa focalización en las ilustraciones y una amplia disparidad en el apartado de obras originales. Esta predominancia masculina en términos de valor y visibilidad en los libros de texto sugiere una representación desequilibrada y sesgada, lo cual subraya la necesidad de revisar y ajustar los contenidos educativos para promover una mayor equidad y diversidad de género.

La revisión de los libros de Lengua Castellana proporcionados por el Ministerio de Educación de Colombia, especialmente el libro de lenguaje y literatura de grado 11, del año 2020-2021, permite inferir que la imagen transmitida por estos textos es la de una historia literaria predominantemente masculina, donde los hombres han ocupado roles centrales y de poder en el campo literario. Esta representación reproduce una ideología de desigualdad que evita abordar la necesidad crucial de descolonizar, reapropiarse y reescribir el canon patriarcal, como defiende Iris Zavala (1993, p. 28). En lugar de ello, se perpetúa una versión oficial de la historia literaria construida desde una perspectiva patriarcal de la literatura, la cultura y la sociedad. Es fundamental realizar análisis críticos, como el presentado aquí, para identificar las omisiones y limitaciones en la historia literaria transmitida por los manuales de educación secundaria. Esto permitirá proponer nuevos materiales educativos fundamentados en teorías de género contemporáneas, que reconozcan y valoren a las autoras silenciadas por la historiografía literaria. Solo así podremos ofrecer a los estudiantes una representación más precisa e inclusiva, respaldada por los numerosos artículos, estudios, análisis, ediciones y monografías recientes que han reivindicado el papel de las mujeres escritoras en diversas épocas históricas.

Referencias

BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus, 2002.

CAREAGA, P. (1987): "Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de E. G. B.", en MORENO, A. et al. *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid. Instituto de la Mujer.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 2001, vol. 22, no 1, p. 6-23.

DEL RÍO, J. L. Sobre rosas y reguetón. La necesidad de fomentar el pensamiento crítico Educación y Género en las aulas universitarias. *Mamakuna*, (12), 20-27, 2019.

FABRA, T. J.; LÓPEZ, A. I. A.; GARCÍA, V. M.; MARTÍN, A. R. Aulas vacías de voces femeninas: propuestas para la recuperación de las autoras excluidas del canon escolar. *In: I Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad*, 2021, Córdoba. *Reflexiones pluridisciplinares en torno a la construcción de identidades*. Córdoba: Egregius, 2021. p. 110-111.

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1979.

LOPEZ-NAVAJAS, Ana. *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Ministerio de Educación, 2014.

MARTÍN MOLINA, A. *La mujer en la literatura de la Educación Secundaria Obligatoria*. 2020.

PEÑA, E. B., JAÉN, E. F., & LÓPEZ, A. M. Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, (31), 57-76, 2017.

PROVENCIO GARRIGÓS, H.; ARRÁEZ LLOBREGAT, J. L.; AYALA ARACIL, M. D. L. Á.; BALTEIRO, I.; ESCABIAS LLORET, P.; FERNÁNDEZ-ARRILLAGA, I.; SANCHO CARBONELL, I. *Implementación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras*. Valencia: Universidad de Valencia, 2016.

ZAVALA, I.; DÍAZ-DIOCARETZ, M. Breve historias feminista de la literatura española, 6, *Anthropos*, 1993-2000.

Talleres transversales vinculados con la herramienta BookTok para el mejoramiento de la lectura crítica inferencial

DARCY VANESSA CORONADO¹

AYDA ELIZABETH BLANCO ESTUPIÑÁN (ORIENTADORA)²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

En el ámbito educativo la lectura crítico inferencial desempeña una función principal en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este consiste en un nivel avanzado de interpretación que implica un entendimiento más profundo que simplemente interpretar o descifrar palabras y la comprensión literal del texto. En este estadio los lectores son capaces de fomentar el pensamiento crítico, permitiendo cuestionar, analizar y evaluar la información presentada en los libros. Para realizar un análisis profundo de un texto es esencial examinar sus argumentos, ideas y temas, evaluando su lógica, coherencia y validez. Además, es importante interpretar los recursos estilísticos más allá de la comprensión literal.

Por tal motivo, los talleres pedagógicos son una valiosa herramienta educativa que promueve la acción participativa, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades críticas y prácticas. Alineándose con las ideas de John (1916) en *Democracia y educación*, donde enfatiza la colaboración y el intercambio de ideas entre estudiantes como pilares de un proceso educativo enriquecedor y democrático, permite integrar diversas disciplinas y perspectivas, para un entorno de aprendizaje más holístico y adaptativo que responde a las necesidades y contextos variados de los estudiantes. Así los talleres que presenten la transversalidad como eje transversal no solo permiten determinar el mejoramiento de las habilidades sociales y cognitivas, sino que también promueven una comprensión más profunda y aplicada del conocimiento, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos.

La integración de la transversalidad en los talleres educativos, ya sea mediante herramientas digitales, representa una evolución significativa en el paradigma pedagógico; que busca preparar a los estudiantes para un mundo interconectado y tecnológicamente avanzado. Esta perspectiva no solo facilita la aplicación práctica de conocimientos adquiridos en diversas disciplinas, sino que también amplía el espectro del aprendizaje al incorporar habilidades digitales cruciales.

Desde la perspectiva de Dewey (1916), se argumenta que la educación debe capacitar a los estudiantes para involucrarse activamente en la sociedad, la transversalidad en los talleres son medios por las herramientas digitales se alinea perfectamente con este objetivo. Al fomentar habilidades para

¹ Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: vane27coro2003@gmail.com.

² Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Semillero de Investigación Literaria Isis. Correo electrónico: ayda.blanco@uptc.edu.co.

realizar un análisis reflexivo, la resolución de problemas y la colaboración dentro de contextos digitales, estos talleres no solo desarrollan capacidades académicas sino también competencias esenciales para la vida cotidiana y profesional en el siglo XXI (Dewey, 1916).

De esta misma manera el presente proyecto examina la importancia de la comprensión lectora en el nivel crítico inferencial para los estudiantes de noveno grado del colegio Galileo Galilei, destacando cómo esta etapa no solo requiere entender el texto superficialmente, sino también interpretar, analizar y evaluar la información, habilidades vitales para el éxito académico y personal. Para mejorar esta capacidad se proponen talleres pedagógicos que utilizan herramientas transversales, especialmente la herramienta digital BookTok, la cual promueve el análisis crítico y la discusión de textos. Esta perspectiva integra Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para enriquecer la experiencia educativa. Además, se investigará cómo estas herramientas pueden mejorar efectivamente la comprensión lectora crítica y cómo su aplicación en talleres influirá en la optimización de las estrategias educativas, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades analíticas y críticas fundamentales para su desarrollo integral.

La implementación de talleres enfocados en potenciar la capacidad de lectura crítica inferencial para una comprensión más profunda y reflexiva es esencial, no solo para el ámbito académico del colegio Galileo Galilei de Tunja Boyacá, Colombia. Al dominar estos aspectos de la lectura, los alumnos pueden abordar textos complejos sin necesidad constante de orientación, mejorando su independencia en el aprendizaje y profundizando en temas de su interés. La capacidad de inferir y analizar información de forma autónoma posibilita que los estudiantes abordan textos complejos sin dependencia constante de guía, facilitando la exploración y profundización en sus áreas de interés.

De tener en cuenta lo anterior se tiene presente el impacto a nivel universitario en la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la adopción de estos talleres podría mejorar en la fase pedagógica de los estudiantes y docentes en la interacción con estos talleres, que incorporan herramientas digitales como BookTok.

Este proyecto está dividido en capítulos iniciando con una revisión exhaustiva del estado del arte, analizando investigaciones sobre la promoción, animación y mediación de la lectura, y la herramienta tecnológica BookTok en las prácticas lectoras. Este primer capítulo se centra en los talleres pedagógicos como herramientas efectivas en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas de lectura, estableciendo una base teórica que justifica la necesidad del proyecto y demuestra cómo diversas estrategias digitales pueden cultivar una cultura lectora activa y participativa entre los estudiantes. El segundo capítulo del proyecto profundiza en el marco teórico, explorando cómo la transversalidad curricular puede mejorar la comprensión lectora a nivel crítico inferencial. Aquí se abordan teorías y conceptos que hace énfasis en la importancia al integrar estrategias educativas que promuevan el pensamiento crítico y el análisis profundo,

considerando el papel de las herramientas digitales y sociales en el aula como catalizadores que enriquecen el aprendizaje y la interacción en entornos educativos diversos.

El tercer capítulo describe el marco metodológico, que adopta un enfoque mixto basado en lo cualitativo. Se utiliza una metodología que resalta la lectura crítica inferencial, complementada con aspectos cuantitativos mediante preguntas abiertas y de opción múltiple. Esto se centra en el método de investigación-acción. Finalmente, el cuarto capítulo se dedica a la triangulación, categorizando los criterios de evaluación como vocabulario, fluidez, sintaxis, puntuación y ortografía. Estas categorías permiten determinar las variables por considerar durante la implementación de los talleres y la evaluación final, con el objetivo de identificar mejoras en el componente crítico inferencial. Para garantizar la autenticidad y la precisión de los resultados se utiliza un cuestionario pretest con preguntas abiertas y cerradas, siguiendo un enfoque ICFES. Posteriormente, se implementa el taller pedagógico complementado con la herramienta tecnológica BookTok.

El postest permite una evaluación comprensiva del impacto de los talleres pedagógicos de manera lúdica y didáctica puede potenciar significativamente la comprensión lectora, subrayando la relevancia de la recolección y análisis de datos desde la planificación inicial hasta la evaluación final. Este proceso culmina con una valoración que mide el progreso estudiantil y la efectividad de los talleres, evidenciando significativamente las habilidades de lectura crítica inferencial.

La recopilación y el análisis de datos permiten una comprensión detallada del progreso de los estudiantes a lo largo del proyecto, evaluando cómo la implementación de talleres pedagógicos, integrados con herramientas digitales como BookTok, impacta en sus habilidades de lectura crítica inferencial. A través de un enfoque meticuloso y sistemático se pueden identificar patrones y tendencias que revelan las fortalezas y áreas de mejora en las competencias lectoras de los estudiantes. La integración de herramientas digitales en los talleres pedagógicos ofrece una dimensión interactiva y moderna al proceso de enseñanza-aprendizaje, capturando el interés y la motivación de los estudiantes de manera más efectiva que los métodos tradicionales por sí solos.

En este contexto, BookTok se presenta como una plataforma innovadora que conecta a los estudiantes con una comunidad global de lectores, permitiéndoles compartir y descubrir nuevas perspectivas literarias. Esta interacción no solo enriquece su experiencia lectora, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas al evaluar y discutir contenido en un entorno digital. Al emplear BookTok como parte de los talleres pedagógicos, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en la creación y análisis de contenido, lo cual potencia su capacidad para realizar inferencias y juicios críticos sobre los textos que leen.

El análisis de los datos recopilados a lo largo del proyecto ofrece una base empírica para medir el impacto de estos enfoques pedagógicos. Los resultados obtenidos pueden demostrar cómo la

combinación de métodos tradicionales y digitales no solo mejora significativamente las habilidades de comprensión lectora, también contribuye al desarrollo de competencias transversales esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la alfabetización digital. La evaluación detallada de los datos puede incluir tanto métricas cuantitativas, como la mejora en las puntuaciones de lectura, como cualitativas, como las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la lectura y el uso de herramientas digitales.

En conclusión, los resultados obtenidos proporcionarán una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones educativas. Este proyecto tiene el potencial de convertirse en un referente para otros educadores y académicos interesados en explorar estrategias pedagógicas innovadoras. Al demostrar la eficacia de un enfoque que combina lo mejor de los métodos tradicionales y digitales, se sientan las bases para la implementación de programas educativos más dinámicos y adaptados a las necesidades y expectativas de los estudiantes contemporáneos. Además, los hallazgos pueden informar políticas educativas y guías curriculares que promuevan el uso de tecnologías digitales en el aula de manera efectiva y significativa.

Así, el proyecto no solo busca mejorar las habilidades específicas de comprensión lectora en el contexto del colegio Galileo Galilei y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, también contribuir al desarrollo de estrategias educativas innovadoras que preparen a los disidentes para enfrentar los desafíos académicos y profesionales del siglo XXI. En un mundo cada vez más digitalizado es crucial que los disidentes no solo dominen las habilidades tradicionales de lectura y escritura, sino que también sean competentes en el uso de herramientas tecnológicas que les permitan navegar y prosperar en diversos contextos. Este proyecto, por lo tanto, representa un paso significativo hacia la creación de un sistema educativo más integrado, inclusivo y preparado para el futuro.

Referencias

ALFARO, A.; BADILLA, M. El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. *Revista electrónica Perspectivas*, p. 86-87, 2015. Disponible en: <http://www.revistaelectronica.com/articulo86-87>.

ALVARADO, L.; GARCÍA, M. Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, p. 187-202, 2008.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. 1916.

MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education, S.A., 2005.

SAMPIERI, R. H. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México, D.F.: McGraw-Hill-Interamericana Editores, 2014.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. 1992.

O artigo “Uma romancista”, de Rachel de Queiroz, e as antologias de autoria feminina do século 20

ANA RESENDE¹

NABIL ARAÚJO DE SOUZA (ORIENTADOR)²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Em seu livro *El cielo completo* (2015), Sara Sefchovich questiona “como ler a escrita das mulheres”. Ela sugere que, antes de mais nada, é preciso “resgatar o que elas escreveram, tirar da obscuridade e do silêncio e levar para a luz”. Para Sefchovich, isso não se limita ao resgate da história “oculta e ignorada”, mas também envolve a revalorização da história já conhecida, das “atividades, práticas e saberes que até hoje careceram de prestígio” (Sefchovich, 2015, p. 7).

A partir da reflexão de Sara Sefchovich, esta comunicação propõe uma análise da literatura brasileira escrita por autoras mulheres, tendo como ponto de partida o artigo “Uma romancista” (1954), publicado no número 18 da revista *O Cruzeiro*. Nesse artigo, Rachel de Queiroz comenta sobre a literatura produzida por mulheres e critica “o clima de anedota” (Queiroz, 1954, p. 91) que permeava as discussões sobre literatura feminina. Essa crítica possivelmente se referia à pouca importância atribuída às obras escritas por mulheres. Segundo Rachel de Queiroz, essa literatura se constituía como “literatura feminina — sem pejorativo”, na qual se podia constatar “o sentido profundo, a própria alma dos livros genuinamente femininos” (Queiroz, 1954, p. 91). Em seguida, ela enumera uma série de nomes, desde a “poeta-mulher” (Queiroz, 1954, p. 91), Cecília Meireles, até a romancista e ensaísta Lúcia Miguel Pereira, passando por Clarice Lispector, Dinah Silveira de Queiroz, Carolina Nabuco, Ruth Guimarães, Elsie Lessa, Teresinha Éboli e Morena Flores. Todas essas escritoras estavam em atividade desde a década anterior.

Além disso, pretendo comparar o sumário e os paratextos de três antologias de contos publicadas na segunda metade do século 20 com o artigo “Uma romancista”. Essas antologias são: *O conto feminino*, volume 10 da coleção “Panorama do conto brasileiro”, organizado por Raymundo de Magalhães Júnior, e as antologias *O conto da mulher brasileira*, de Edla Van Steen, e *Mulheres & mulheres*, de Rachel Jardim, ambas publicadas em 1978.

O volume de 1959 é a mais ambiciosa das três antologias, reunindo 32 contos de autoras dos séculos 19 e 20. Entre as autoras do século 19, destacam-se Carmen Dolores, Júlia Lopes de Almeida, Chrysanthème e Corina Coaracy. Já no século 20, a antologia inclui autoras já estabelecidas à

¹ Tem mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e atualmente cursa o doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa UERJ/CAPES. *E-mail:* hoelterlein@gmail.com.

² É professor adjunto de Teoria da Literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Estudos Literários pela Universidade de Minas Gerais (UFMG), com estágio Pós-doutoral na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* nabil.araujo@gmail.com.

época, como Adalgisa Nery, Florence Bernard e Clarice Lispector, além de autoras iniciantes, como Lygia Fagundes, Morena Flores e Teresinha Éboli. Segundo Raymundo de Magalhães, a partir do século 19, e mais precisamente com Júlia Lopes de Almeida, a “prosa feminina no Brasil” encontrou um ambiente de “maior interesse, por parte dos leitores, editores e da própria crítica”, ainda que, para ele, algumas autoras tivessem “mais [...] significação histórica” do que “valor puramente literário (Magalhães, 1959, p. 2).

Nas duas antologias seguintes, encontramos poucos nomes já mencionados por Rachel de Queiroz e Raymundo de Magalhães e, dentre estes, destacam-se Dinah Silveira de Queiroz, Helena Silveira e Lygia Fagundes Telles, todas vivas no momento da publicação das antologias.

Na nota escrita pela organizadora do volume *O conto da mulher brasileira* (1978), lê-se a pergunta: “Por que uma antologia só de contos de mulher?” (Van Steen, 1978, p. 5). Edla van Steen comenta que essa pergunta poderia causar estranheza, pois na literatura existiriam apenas artistas, independentemente de serem homens e mulheres. No entanto, ela também reconhece que as mulheres estavam ocupando cada vez mais “uma posição de destaque” (Van Steen, 1978, p. 5), e sua presença se distinguia não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também qualitativo.

Em seguida, a autora esclarece que o ponto de partida da antologia foi a seleção de “escritoras vivas e que já tivessem livros publicados” (Van Steen, 1978, p. 5). Esse critério também é reforçado nas brevíssimas notas biográficas das autoras selecionadas que precedem cada um dos 19 contos, mencionando suas publicações passadas e futuras.

A publicação também inclui um texto de orelha escrito por Flávio Moreira da Costa, no qual o autor esclarece que o fato de ser uma antologia de contos femininos não implica necessariamente que os contos sejam feministas, embora haja alguns que abordem essa temática. Além disso, há um posfácio de Nelly Novaes Coelho.

No texto intitulado “À guisa de posfácio”, Nelly Novaes Coelho responde à pergunta feita pela organizadora Edla van Steen. Para ela, a antologia documenta “a contribuição da mulher-escritora à literatura do Brasil, nesta segunda metade do século”, resultando no fato de que a seleção se restringe a “autoras mais recentes, incluindo apenas quatro que começaram nos anos 40”, além de “expressar uma temática ligada à mulher” (Coelho, 1978, p. 241).

A autora do posfácio também destaca que a “grande maioria das escritoras mais novas [...] (surgidas nos anos 60 e 70)” aborda a temática da “frustração amorosa que culmina no fracasso existencial de uma mulher” (Coelho, 1978, p. 241-242). Essa problemática do “desencanto” (Coelho, 1978, p. 245) era a preferida das autoras mulheres e, inclusive, já poderia ser atribuída aos “primeiros romances femininos” (Coelho, 1978, p. 242). O comentário, aliás, é a única vez em que a autora do

posfácio faz referência à ideia de uma tradição de produção e de recepção da literatura de autoras mulheres.

Na antologia *Mulheres & mulheres* (1978), encontramos 18 contos de 10 autoras e autores (5 homens e 5 mulheres). Não há um texto de apresentação para as narrativas, mas na orelha do livro, Rachel Jardim, organizadora da coletânea, reconhece que, embora não se possa “isolar a literatura feminina”, é importante reconhecer que ela tem “características [...] próprias” (Jardim, 1978, orelha de livro). Segundo a organizadora, os contos do livro mostram como as mulheres estão inseridas no âmbito literário de cada um dos escritores (homens e mulheres) apresentados. Jardim espera, portanto, que ao falar cada vez mais nas mulheres, elas possam encontrar com “maior rapidez a sua própria imagem, não captada ainda em nenhum espelho, imagem que não é nem da Rainha-Madrasta (qual o rosto mais bonito do mundo?), nem a da própria Branca de Neve” (Jardim, 1978, orelha de livro).

É perceptível que, nas duas últimas antologias, o critério crítico organizador, baseado na contemporaneidade dos nomes presentes nas antologias, reflete o interesse em dar visibilidade a vozes atuais. No entanto, essa abordagem também pode ter contribuído para o apagamento de alguns nomes, especialmente das mulheres cujas obras não foram publicadas em formato de livro. Além disso, ela dificulta a compreensão abrangente do desenvolvimento da literatura produzida por autoras mulheres.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. À guisa de posfácio. In: VAN STEEN, Edla (org.). *O conto da mulher brasileira*. São Paulo: Vertente Editora, 1978. p. 241 – 252.

JARDIM, Rachel. [Orelha de livro]. In: JARDIM, Rachel (org.). *Mulheres & mulheres*. Antologia de contos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

JARDIM, Rachel (org.). *Mulheres & mulheres*. Antologia de contos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

MAGALHÃES, Raymundo de. *O conto feminino*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1959. p. 1 – 3.

QUEIROZ, Rachel de. Uma romancista. *O Cruzeiro*, 18, p. 91, 1954.

VAN STEEN, Edla (org.). *O conto da mulher brasileira*. São Paulo: Vertente Editora, 1978.

Dos hematomas que são invisíveis: uma leitura sobre a discursivização do dano emocional à mulher

TASSANY HELENA MEDINA¹

ANA PAULA PERON (ORIENTADORA)²

Universidade Estadual do Paraná

Este trabalho constitui uma pesquisa em desenvolvimento que, norteadada pelos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de vertente pecheuxtiana, tem o objetivo de compreender como é discursivizado, em decisões recentes dos Superiores Tribunais, o tipo penal “Causar Dano Emocional à Mulher”, previsto no art. 147-B do Código Penal.

No ordenamento jurídico brasileiro, até o ano de 2021, o único dispositivo legal que tratava sobre a Violência Doméstica contra a Mulher era a Lei Maria da Penha, que mencionava que a violência doméstica e familiar seria aquela que ocorre no âmbito familiar, nas relações afetivas ou de coabitação. Além disso, essa violência poderia ser de ordem física, moral, patrimonial, sexual ou de ordem psicológica. No entanto, embora este último tipo de violência estivesse previsto na referida lei, não se estabelecia uma pena para ele.

Apesar de comum, a Violência Psicológica, assim como o Dano Emocional, são formas de violências “silenciosas”, que podem se manifestar por meio de palavras, gestos, e até mesmo por maneiras de agir com relação à vítima, no intuito de ocasionar-lhe uma relação de dependência emocional.

O jurídico se ocupa dessas relações, pois é função do Estado prezar pela Dignidade da Pessoa Humana, e a mulher, como pessoa, tem o seu direito garantido pelo Estado por meio de previsões legais. Da mesma forma, quando há necessidade, essas previsões legais se transformam à medida que a sociedade se desenvolve, o que acaba fazendo com que os dispositivos legais se tornem ineficientes ou dependam de inovações — conhecidas como emendas — a fim de encaixá-las aos casos práticos de violências.

Nesse sentido, após a pandemia do Covid-19, aumentaram ainda mais os casos de violência no âmbito doméstico, já que as pessoas não podiam sair de casa. Foi nesse cenário que o Estado se viu na obrigação de modificar a legislação, tipificando o “dano emocional contra a mulher”. Considera-se o dano emocional como a consequência da Violência Psicológica, sendo constituído,

¹ Graduada em Direito pela Universidade Norte do Paraná, Pós-graduada em Direito e Processo Penal Contemporâneo pela Universidade do Norte Novo de Apucarana. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Paraná. *E-mail*: tassymedina@hotmail.com.

² Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. *E-mail*: ana.peron@unespar.edu.br.

basicamente, enquanto consequência daquilo que as violências sofridas podem causar à mulher, como: traumas, ansiedade, depressão e até mesmo tendências suicidas.

No entanto, a comunidade jurídica ainda continua encontrando dificuldades para a aplicação desse artigo, pois geralmente o dano emocional se apresenta atrelado a outras condutas, que a sociedade costuma tratar como “mais graves”. Além disso, o tipo penal utiliza o verbo “causar”, por meio de ameaça, constrangimento, humilhação, isolamento, manipulação, chantagem, ridicularização e limitação, ou: “qualquer outro meio que cause prejuízo à saúde psicológica ou autodeterminação da mulher”, dando assim margem a diversos questionamentos de como se daria — de fato — o “causar dano emocional à mulher”. Logo, entende-se que este dispositivo ficou muito amplo e deixou nas mãos dos juízes a tarefa de definir se existe ou não violência psicológica nos casos concretos.

Com base nisso, nosso *corpus* se constituirá de peças jurídicas (recursos e sentenças) extraídas do site JusBrasil e que tratam sobre delitos relacionados à violência contra a mulher. Uma dessas peças trata-se de recurso oferecido por um investigado em face de decisão que o condenava pela prática de Causar Dano Emocional à Mulher. Nos autos do processo, constava que o investigado teria ameaçado a vítima, dizendo que, quando ela dormisse, atearia fogo em sua residência; teria também ameaçado divulgar fotos íntimas suas em um grupo de família, caso a vítima não reatasse o relacionamento, além de tê-la perseguido após o registro da ocorrência, realizando diversas ligações para ela e fazendo com que a vítima fosse obrigada a deixar seu emprego, já que dizia que aonde quer que ela estivesse trabalhando, ele a encontraria.

No âmbito do recurso, o juiz desclassificou o Dano Emocional a partir das condutas narradas pela vítima, considerando: que não era possível concluir que ela teria sofrido o dano emocional, pois não havia um “resultado naturalístico” (consumação do delito); e que, embora a vítima o tivesse relatado e relatado demais condutas incluindo ameaças e perseguições, o dano já teria se dado no momento da consumação do delito de perseguição, o qual também havia sido relatado pela vítima. Logo, exclui-se um tipo penal em detrimento do outro, porque, no Direito, o crime mais ofensivo toma o lugar do de menor potencial ofensivo. Na peça em questão, o legislador não entendeu a perseguição como materialização do dano emocional. Assim, o réu não incorreu em pena por esse crime.

Diante dessa situação, verifica-se, portanto, a dificuldade no que se refere à caracterização jurídica do dano emocional, pois, embora o artigo preveja, de forma taxativa, as situações em que esse tipo de crime pode ocorrer, os legisladores são incapazes de materializar a violência psicológica e o dano emocional.

Já sob o ponto de vista do funcionamento da linguagem, que é nosso foco, cabe nos perguntarmos: Como se discursiviza um dano emocional? Por quais motivos aquelas outras condutas são

consideradas mais graves do que o dano emocional? Como o juiz pode quantificar a extensão daquele dano na vida da vítima observando somente a forma com a qual se textualizou o tipo penal no caput do art. 147-B? E, por fim, que mecanismos históricos e ideológicos permitem ao juiz afirmar que a violência psicológica está envolta no crime de perseguição, embora esteja prevista em um tipo penal específico para isso?

Todas essas questões, portanto, nos motivam a seguir adiante com este projeto que, vale dizer, está intimamente relacionado com a prática da acadêmica enquanto advogada. Ademais — embora saibamos não ser esse o foco deste estudo —, acreditamos que, ao realizar uma análise sobre o modo como o dano moral é discursivizado nos tribunais, isso possa até mesmo auxiliar nossa prática no campo do Direito, sensibilizando nosso olhar para os casos em que o tipo penal pode ser aplicado.

Como elemento norteador da pesquisa, nos basearemos, como dissemos, nos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de vertente pecheuxtiana, que é uma disciplina que visa estudar o modo como um enunciado produz sentidos, de modo que seu objetivo não é ver o que o texto e/ou o autor quis dizer mas como aquilo que foi dito produz efeitos de sentido naquelas condições de produção – que vão além dos contextos imediatos, mas englobam também os sujeitos (cf. Orlandi, 2008, 2013).

Em nosso trajeto de leitura, para compreender como se dá a discursivização do crime dano emocional, previsto no art. 147-B do Código Penal, em peças jurídicas (recursos e sentenças), estamos, primeiramente, procurando identificar como o delito “causar dano emocional à mulher” se expressa em decisões recentes dos Superiores Tribunais brasileiros. Além disso, examinaremos os processos linguísticos, históricos e ideológicos que ensejaram a elaboração do presente tipo penal, inserido no Código em 2021, e teceremos uma reflexão a respeito do modo como esse delito se apresenta discursivamente naquele *corpus* jurídico, realizando uma leitura discursiva acerca do tipo penal que alterou a matéria sobre a proteção integral às mulheres vítimas de violência doméstica, previsto no art. 147-B do Código Penal Brasileiro, buscando refletir acerca do funcionamento discursivo observado a respeito desse tema. Em nossa análise, mobilizamos, principalmente, os conceitos de ideologia, que interpela o sujeito em indivíduo, e de equívoco, o qual, segundo Pêcheux (1988), diz respeito às condições e às ambiguidades que atravessam os discursos, e que não nos permite olhar para os muitos funcionamentos das materialidade significantes (Lagazzi, 2011), considerando-os somente como eventuais “erros” de interpretação.

Dessa maneira, nosso trabalho, focaliza esses conceitos em uma materialidade jurídica e lança o olhar para as possibilidades de interpretação que a Análise de Discurso pode propor a respeito dos efeitos de sentido que são produzidos sobre o próprio dano emocional e sobre a violência psicológica perpetrada à mulher a partir do delito “causar dano emocional à mulher” e de sua (não) aplicação na prática jurídica.

Referências

LAGAZZI, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. *In*: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L.; CASTELLO BRANCO, Luiza K. (orgs.). *Análise do discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: RG, 2011. p. 401-410.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

Onde está o(a) professor(a) de língua inglesa no ensino plataformizado da rede estadual do Paraná?

RAQUEL SILVANO ALMEIDA¹
Universidade Estadual do Paraná

Introdução

Com o estabelecimento do ensino remoto emergencial (ERE) na educação básica pública brasileira, em decorrência do isolamento social causado pela alta disseminação da Covid-19, no Estado do Paraná, especificamente, no componente curricular de Língua Inglesa (Brasil, 2018), a Secretaria Estadual de Educação (SEED) implantou, a partir do mês de setembro de 2021, o Programa “Inglês Paraná”², o qual consiste em uma plataforma virtual da empresa *Education First*, originária do setor privado internacional. Essa plataforma se encontra curricularizada nas escolas paranaenses para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como para a formação continuada dos professores.

Desde a introdução dessa plataforma virtual no currículo paranaense, vimos acompanhando as orientações instrucionais e pedagógicas da SEED (*lives*) aos professores de língua inglesa do Paraná, bem como diálogos com professores da educação básica de Apucarana e técnico educacional do Núcleo Regional de Educação de Apucarana. Os professores recebem um material prescrito da SEED, composto de aulas preparadas e atividades sugestivas para transposição didática dos conteúdos presentes na plataforma virtual. Por determinação do referido órgão estadual, os professores devem implementar todo o material recebido em uma aula de 50 minutos, semanalmente, seguida de uma segunda aula semanal (de 50 minutos) com o acesso à plataforma virtual pelos alunos para a resolução de exercícios. Além dessa plataforma de língua inglesa, a partir do período do ensino remoto, a SEED/PR tem adotado uma variedade de aplicativos e plataformas educacionais, a saber, 24 no total.

Neste trabalho problematizamos a retirada da autonomia dos(as) professores(as) quanto à mediação pedagógica do processo ensino-aprendizagem mediante à obrigatoriedade do uso da

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Docente do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana.

² O programa Inglês Paraná, projeto que consiste em uma plataforma educacional de língua inglesa, disponível para até 420 mil estudantes da rede estadual de ensino, do 6.º ano até o ensino médio, e para mais de 4 mil professores da disciplina. Somando um investimento de R\$ 12,9 milhões, o programa começou a ser implementado em setembro, como projeto-piloto. A plataforma é autoinstrutiva (o estudante pode, quando quiser, acessar o conteúdo e realizar as atividades), pode ser acessada nos modos on-line e off-line, além de contemplar todos os níveis de proficiência, desde o básico até o avançado. Ao realizar o primeiro acesso, o aluno faz um teste de proficiência; o sistema, então, identifica qual nível é o mais apropriado e aloca o estudante automaticamente. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em: 10 outubro 2022.

plataforma virtual nas salas de aula de língua inglesa, em decorrência das recentes políticas educacionais do governo paranaense de plataformização curricular.

Discussão

A crítica tecida à curricularização das plataformas no Estado do Paraná, pelo órgão sindical estadual dos professores, APP-Sindicato do Paraná, destaca que estas devem servir como instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico, não podendo se constituir em obrigatoriedade curricular em detrimento da autonomia dos professores e das professoras quanto ao seu fazer pedagógico em sala de aula:

Precisamos ter autonomia para planejar, avaliar e conduzir nosso trabalho, e não aceitar o engessamento, a sobrecarga, a pressão e os resultados pedagógicos questionáveis advindos do modelo de plataformização e meritocracia colocado pela Seed. (APP/PR, 2023).³

Consoante a essa perspectiva, o professor e pensador português António Nóvoa (2023) disse em entrevista⁴ que a “escola serve para educar humanos por humanos para o bem da humanidade, pois a educação é sempre uma relação humana. As máquinas não educam”. Portanto, “não é possível nos educarmos sozinhos, em frente a uma máquina”. Assim, “precisamos dos outros, professores e colegas de classe para nos educarmos, pois o digital pode ser um caminho para a cooperação do trabalho mútuo, conjunto em uma escola”. Segundo Nóvoa (2023), “[a] compreensão da necessidade da tecnologia na educação é pertinente, mas nossos problemas ainda são pedagógicos com relação ao seu uso” no processo ensino-aprendizagem.

Nos campos do ensino-aprendizagem e da formação de professores de línguas estrangeiras, Finardi e Porcino (2014) reconhecem que as tecnologias em geral e a internet, em particular, ampliaram as formas de nos expressarmos e interagirmos no e com o mundo e a língua-alvo, e passaram de um papel periférico de simples apoio pedagógico para um papel central no ensino-aprendizagem de línguas. Paiva (1999, p. 375-376) já disse que “a tecnologia não vai substituir os professores, mas, provavelmente, os professores que usam tecnologia substituirão os que não usam”.

A inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo escolar, conforme Brito (2006), precisa estar permeada por discussões e reflexões que possam dimensionar

³ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ppp-e-ppc-pedagogos-nao-devem-colocar-o-uso-de-plataformas-com-atribuicao-de-notas-como-obrigatorio/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

⁴ NÓVOA, A. Entrevista concedida à Fundação Telefônica Vivo no dia 21 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonica.org.br/noticias/para-antonio-novoa-o-digital-e-um-meio-poderoso-para-reforcar-a-democracia-na-educacao/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

as (trans)formações que as tecnologias possam vir a causar no processo ensino-aprendizagem e no currículo como um todo:

Como em outras épocas, neste momento, há uma expectativa grande de que as Tecnologias de Informação e Comunicação — TIC — nos trarão soluções rápidas para a melhoria da qualidade na educação. Porém, se a educação dependesse somente de tecnologias, já teríamos achado as soluções para essa melhoria há muito tempo. Acreditamos que a escola, em relação às TIC, precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas permitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem. A comunidade escolar se depara com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos. (Brito, 2006, p. 279)

Quanto à perda da autonomia dos professores, diante da obrigatoriedade do uso de plataformas virtuais no processo didático-pedagógico escolar, o educador e pesquisador espanhol, José Contreras (2002) dispõe sobre o fenômeno da “proletarização dos professores”. Mediante a implantação, em nível mundial, do processo de racionalização do trabalho, no qual a ação do trabalhador se submete ao planejamento prévio por outros nos modos de produção capitalista taylorista e fordista a partir de 1911, igualmente o sistema educacional sofre o impacto dessas transformações no mundo do trabalho.

Para Contreras (2002) ocorre a perda da autonomia dos professores no trabalho, ou seja, do controle e do sentido sobre o próprio trabalho docente mediante ao trabalho técnico (separação entre concepção e execução da ação), o currículo educacional passa a ser visto como processo de produção e as tecnologias como controladoras/orientadoras do processo ensino-aprendizagem.

Consequentemente, tem-se um ensino tecnicista, racionalista, pragmático e utilitarista. Diante dessa lógica instrumental do ensino, Giroux (1997), Contreras (2002), Suanno (2023) e Pimenta (2023) consideram o(a) professor(a) um técnico do ensino. Ao se transpor essas ideologias (neo)tecnicistas ao contexto educacional do Paraná, constatamos que os(as) professores(as) executam ações preestabelecidas pela Secretaria de Educação do Governo Estadual dentro das seguintes lógicas:

- Ensino meramente focado em resultados pragmáticos.

- Currículos reduzidos, padronizados e alinhados com as demandas do mercado econômico.
- Avaliações dos alunos em larga escala.
- Transferência da verba pública para o setor privado no campo tecnológico.
- Escola como possibilitadora da adaptação dos alunos às transformações econômicas e às condições do atual mercado de trabalho.
- Conhecimentos que se transformam em competências e habilidades e em comportamento afinados com o mercado de trabalho.
- Alunos como futuros trabalhadores e consumidores.

Algumas considerações finais

De acordo com o exposto, torna-se premente que professores e professoras da rede estadual de ensino do Paraná reflitam criticamente acerca do papel de “técnico do ensino” que hoje lhes é estabelecido no processo ensino-aprendizagem na educação básica. Para isso, é necessário que esses agentes educacionais compreendam de que modo as relações sociais do trabalho, que retiram o protagonismo docente para o consumo de currículos plataformizados prescritos, intervêm nesse contexto de ensino e de aprendizagem, sobretudo, nas suas ações como professores(as) de língua inglesa, diante do compromisso de formar alunos com “mentes executoras” (o profissional para o mercado de trabalho) ou com “mentes pensantes” (o sujeito em posse de instrumentos que lhe possibilitem criticar aquilo que está posto na sociedade e agir sobre tal).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.

BRITO, S. G. Tecnologias para transformar a educação. SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. *et al.* (Org). Porto Alegre: Artmed, 2006. RESENHA. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 279-282, 2006. Editora UFPR, p. 279-282.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. SP: Editora Cortez, 2002.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 66, 2014, p. 239-284.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

NÓVOA, A. Entrevista concedida à Fundação Telefônica Vivo no dia 21 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/para-antonio-novoa-o-digital-e-um-meio-poderoso-para-reforcar-a-democracia-na-educacao/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PAIVA, V. L. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. *In: MARI, H. et al. (Org.) Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Carol Borges: Belo Horizonte, 1999. p. 359-378.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação (SEED). *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. Referencial Curricular em Ação. Língua Inglesa. Ensino Fundamental, 2019.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação (SEED). *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. 2018.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação – SEED. *Resolução 1522/2020 – GS/SEED*. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). *In: PIMENTA, S. G. et al. (orgs.). Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

SUANNO, M. V. R. Didática complexa e transdisciplinar. *In: PIMENTA, S. G. et al. (orgs.) Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

Análise poética do *Cântico dos Cânticos*

PAULO VICTOR DE ALMÊDA MARQUES¹

RENATA DE PAULA FERREIRA (ORIENTADORA)²

Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

Este trabalho busca realizar uma revisão bibliográfica do livro *Cântico dos Cânticos* no sentido de identificar as várias correntes interpretativas e, assim, formular um possível potencial de sentido para o texto. Desse modo, propõe a investigação de traduções da bíblia hebraica e cristã, além de pesquisas visando explicitar as diferentes interpretações contemporâneas e clássicas judaicas e cristãs oferecidas como explicação para o texto do *Cântico dos Cânticos*. Além disso, objetiva-se realizar também pesquisas em busca de subsídios históricos para a reconstrução do contexto no qual se originam as construções de sentido das interpretações cristãs clássicas, judaicas e cristãs modernas. Para compreender as diferentes leituras oferecidas pelas religiões, serão importantes os conceitos de horizontes de expectativas intraliterário e extraliterário, formulados no âmbito da estética da recepção, conforme definiu o teórico alemão Hans Robert Jauss na obra *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Ademais, será utilizado o conceito de morte do autor, formulado por Roland Barthes em seu ensaio público na obra *O rumor da língua*. Por meio do confronto entre os textos bíblicos, receptivos e teóricos, pretendemos constatar as convergências e divergências nas interpretações do livro, sendo assim, será possível propor um possível potencial de sentido da obra.

2 Metodologia e estética da recepção de Jauss

O que Jauss propunha era um reestabelecimento da historicidade da produção de sentido atribuído ao texto, buscando centralizar novamente o papel da comunidade de leitores na construção dos significados sociais atribuídos historicamente a uma obra. Neste sentido, foi preciso superar o espelhamento mecânico entre infraestrutura e superestrutura do marxismo vulgar de então, bem como a abstração imanentista do formalismo; desse modo, Jauss habilitava a circulação dos textos entre comunidades de leitores de diferentes tempos como um dos mecanismos centrais no surgimento, desenvolvimento, construção e atribuição de significados para as obras literárias. Um ponto importante para entender a proposta da estética da recepção é a ideia de “morte do autor”, proposta por Roland Barthes, para quem: “é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do autor”. Com sua tese, Barthes propõe que imputar o significado de uma obra exclusivamente ao autor é, de alguma forma, fechar a escrita e as suas interpretações a uma explicação causal limitante. De certa forma, a tese de Barthes é como um prelúdio para a

¹ Graduando em Letras Português pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). *E-mail*: Thedmitrypaulogm@gmail.com.

² Doutora em letras pela Universidade Estadual de Londrina. *E-mail*: Renata.Paula@unespar.edu.br.

estética da recepção, que veio propor a ideia de que o leitor, com o passar do tempo, tem a função de criar os mais diferenciados sentidos de determinada obra, dentro dos “horizontes de expectativa” originados a partir da recepção de uma obra por um conjunto de leitores dentro de seu contexto social e período histórico.

Para Jauss: “O horizonte de expectativa de uma obra [...] torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público” (Jauss). Neste caso, não se trata mais do efeito único a-histórico do formalismo nem tampouco do espelhamento mecânico do sociologismo vulgar. São efeitos múltiplos, relacionados às suas próprias historicidades de modos imprevisíveis. Por meio dessa proposta de horizonte de expectativa, se supõe que cada comunidade de leitores desenvolverá seus efeitos de sentido próprios de maneiras específicas. Jauss ainda diz que: “A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra”. Sendo assim, entende-se, por exemplo, que há diversas interpretações decorrentes de um único texto. É preciso que se destaque da citação supracitada o final da frase que é determinante para o horizonte de expectativa, pois a experimentação da obra se dá de maneira contemporânea e póstera, sendo os quesitos tempo e sociedade primordiais para a criação dessa interpretação.

Remetendo ao tema do presente resumo, quando olhamos para as interpretações comparadas do *Cântico dos Cânticos*, podemos ver a pluralidade de significados e modo de interpretá-los correntes nas mais diversas religiões, sendo que muitas deles não surgiram de maneira contemporânea, sincrônica, mas, na verdade, as interpretações alegóricas cristãs e judaicas são heranças da antiguidade. Ambas vão receber diferentes bases interpretativas, sejam elas do ponto de vista social e temporal, mas também dentro da própria referência textual na qual o entendimento das duas religiões é fundamentado, o que de certa nos leva às formulações destacadas da estética da recepção segundo Jauss.

3 Alguns resultados e conclusões

A tradição da escritura bíblica oferece ensejo para a reconstituição de interpretações tão variadas quanto são as religiões abraâmicas que derivam de entendimentos diversos dos textos hebraicos, aramaicos e gregos. A propósito, a própria existência e circulação do texto bíblico se refere à fundação de conceitos múltiplos que funcionarão como bases para o desenvolvimento da escrita do Ocidente como um todo, o que é uma percepção de Erich Auerbach, para quem o texto bíblico, ao lado da posteriormente chamada “hipótese Homero”, constitui influência constitutiva sobre a representação europeia da realidade”. Concordam com ele muitos outros críticos, como Harold Bloom, que propõe os textos bíblicos, ao lado de Homero, inaugurando “a força na literatura ou o sublime, e então avaliamos Dante e Chaucer, Cervantes e Shakespeare, Tólstoi e Proust, com relação àquele padrão de medida”.

Um dos modos de investigar a diversidade de efeitos de sentido diversos suscitados pelo texto bíblico é concentrar-se sobre um livro no sentido de investigar alguns indícios de diferentes interpretações oferecidos a ele ao longo do tempo. Neste sentido, este projeto busca investigar a obra *Cântico dos Cânticos* (*Shir hashirim*, transliterado do original hebraico), no sentido de identificar as várias correntes interpretativas e, assim, formular um possível potencial de sentido para o texto. Trata-se, afinal, de um texto bíblico cujo conteúdo destoa do tom predominantemente histórico, doutrinal, sapiencial ou profético dos demais livros, justamente por uma intensa carga erótica e amorosa — o que gerou uma fortuna crítica repleta de controvérsias. Mas, quais serão os significados literais, estéticos, litúrgicos e teológicos passíveis de serem verificados em um livro bíblico que relata apenas um encontro amoroso entre dois amantes em confissão de seus sentimentos? Como as diferentes religiões que tomam a bíblia hebraica como fundamento construíram interpretações para o significado inicialmente erótico do livro dos cânticos? Como essas leituras negociadas estiveram na base do processo de canonização de livros para a composição das bíblias hebraica e cristãs?

Essas são questões pertinentes, sobretudo quando se considera que a maneira como se deu a canonização da bíblia fez com que os livros atribuídos a Moisés e aos profetas fossem imediatamente aceitos por estarem ligados, de alguma forma à Torá. Segundo Kilpp, “Podemos tirar algumas conclusões desse processo de canonização: os livros atribuídos pela tradição a Moisés e a pessoas inspiradas do passado gozavam de autoridade irrestrita”. Os livros canonizados, portanto, foram aceitos sem muita contestação, mas este não foi o caso de textos como *Eclesiastes*, *Provérbios* e o *Cântico dos Cânticos*. Sobre *Eclesiastes*, Kilpp aponta que o texto só foi aceito como sagrado depois de muita controvérsia. Eventualmente, a autoria do texto é atribuída a Salomão; apesar disso, ele só foi aceito depois de se encontrarem nele elementos que o ligassem a Torá. A primeira linha interpretativa de que dispomos é uma leitura judaica do texto. Entretanto, mesmo o processo judaico de canonização do texto de *Cântico dos Cânticos* não foi uniforme, sobressaindo-se nesta dinâmica algumas variantes predominantes. A primeira delas está baseada nas alegorias que surgem para fundamentar a adesão do Cântico dentro do cânone judaico da Bíblia, segundo Kilpp “a alegoria pressupõe que todos os dados reais contêm um significado mais profundo do que o aparente, externo” o autor nos mostra que o sentido oferecido por uma leitura alegórica do texto oferece a ele significados que vão além da daquilo que é explícito de modo literal no texto, encontrando assim um sentido parcialmente oculto, a ser desvendado por baixo dos significados imediatos. É desse modo que surge e se desenvolve uma interpretação alegórica para o texto bíblico, que será uma das chaves para o enquadramento teológico e litúrgico de seu erotismo e de seu teor que, aparentemente, tem um sentido literal que não está especificamente ligado à manifestação da vontade divina em relação à criação. Essa leitura se tornará uma constante para os desenvolvimentos interpretativos ulteriores que olharão para o *Cântico* no sentido de canonizá-lo e compreendê-lo à luz de novas teologias emergentes. Podemos afirmar então que o cântico permaneceu presente nos cânones por conta de sua leitura alegórica, onde podemos dizer que a história ali contada se trata na verdade de uma expressão do amor de Deus e o povo de Israel. No

contexto das interpretações cristãs de *Cântico dos Cânticos*, destaca-se a figura de Hipólito (chamado “Santo Hipólito de Roma”, c. 170-236), que, segundo são Jerônimo, era um bispo católico e teria sido o primeiro a escrever sobre o livro e o interpretar de forma alegórica dentro do cristianismo. Entretanto, recai também sobre Orígenes (chamado “Orígenes de Alexandria”, c. 185-253), igualmente bispo, o reconhecimento por ser o primeiro exegeta cristão a estudar os *Cânticos*, por conta de sua escrita abundante sobre o tema, além de que muitos dos escritos de Hipólito tenham se perdido com o tempo. Nos escritos de Hipólito que chegaram até hoje, segundo Cavalcanti, avulta a interpretação do esposo como Cristo e a Sulamita como a igreja. Ainda segundo Cavalcanti, a leitura de Orígenes sobre os *Cânticos* se difere pouco da de Hipólito, já que: “A interpretação de Orígenes é rigorosamente alegórica. Sem afastar-se da interpretação eclesiológica de Hipólito”. Orígenes em suas homilias sobre o *Cântico* identifica quatro personagens no texto, a saber: a esposa e as vozes que a acompanham, e o esposo, que conta também com um grupo que o acompanha durante o desenvolvimento da ação. Porém, Orígenes dá aos dois (esposo e esposa) correspondências alegóricas: “[...] o esposo é Cristo; a Igreja é a esposa sem mancha nem ruga, da qual foi escrito: ‘Para apresentar a si a Igreja, gloriosa, sem mancha nem ruga ou outra coisa semelhante, mas santa e imaculada’” (“Homilia I, A ascensão ao *Cântico dos Cânticos*”).

Para alcançar essa interpretação alegórica no contexto cristão, portanto, Orígenes relaciona o *Cântico* ao texto da carta do apóstolo Paulo aos Efésios, 5:27, que diz: “Para a apresentar a si mesmo igreja gloriosa, sem mácula, nem ruga, nem coisa semelhante, mas santa e irrepreensível”. Quando Orígenes argumenta dessa forma, ele acaba por fornecer uma base argumentativa para todos os que interpretam o *Cântico* de maneira alegórica no contexto cristão — trata-se de encontrar nos outros livros da bíblia cristã (chamados de “Novo Testamento”, as referências externas para sustentar a alegoria de que o esposo é Cristo e a igreja é a noiva. Nisso consiste também a principal diferença entre o método cristão de interpretação do judaico, no que tange especificamente à alegoria. Vimos que Filo de Alexandria estava exposto a uma tradição grega que tinha como proposta segundo Kilpp (1993): “— tudo é ‘*mashal*’, parábola, e tem um sentido além do explícito, do expresso, do literal”. Mas com Orígenes, vemos que o livro ganha um tom de continuidade perante a bíblia judaica, de modo que as peças, o esposo e a esposa, encontram novos significado.

A interpretação alegórica no cristianismo, portanto, é tão antiga quanto as primeiras formulações teológicas da religião. Por isso, talvez, tenha se tornado uma interpretação clássica aceita largamente entre diversos segmentos cristãos, católicos romanos, ortodoxos ou protestantes.

Referências

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

BARTHES, Roland. O Rumor da Língua. *In*: BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 1-42.

BLOOM, Harold. *Abaixo as verdades sagradas: poesia e crença desde a Bíblia até nossos dias*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KILPP, Nelson. A Torá e os judeus: em busca de um diálogo hermenêutico. *Estudos Teológicos*, v. 33, n. 1, p. 9-20, 1993.

Leitura interdisciplinar do gênero canção: análise da canção “Assum preto” em sua musicalidade para uma leitura mais significativa

RAQUEL LOPES RONDINA¹

JOELMA CASTELO BERNARDO DA SILVA (ORIENTADORA)²

Universidade Estadual do Paraná

Esta pesquisa objetiva, em face das relações de intensificação semânticas linguísticas, analisar exercícios de interpretação do gênero canção presentes no livro didático da coleção *Português: conexão e uso* (2018) e sugerir procedimentos didáticos orientados ao respectivo gênero, os quais serão desenvolvidos com referência no *corpus* da composição “Assum preto”, de Luís Gonzaga, por meio da comparação com uma proposta a ser elaborada, a qual se fundamenta no estudo dos grupos tonais e suas significações; desse modo, almeja descrever as relações, os tipos de dependência de sentido existentes entre os elementos fonéticos e os elementos constitutivos da função poética da linguagem contidos no gênero canção (função estética, figuras de linguagem e sentido conotativo).

Verifica-se, em vista da especificidade da canção, ausência de atividades orientadas ao eixo de leitura que iniciem um processo de reconhecimento da interface entre os elementos textuais e musicais envolvidos na corporificidade do gênero. Em vista disso, logo, a dela procedente etapa sequencial didática de leitura oral e entoacional é, portanto, inexistente.

Diante dessa lacuna, depreende-se que a dissociação entre o texto e suas multissemioses na elaboração de atividades didáticas, reflete de modo negativo no reconhecimento e elaboração de apreciações afetivas e estéticas e de valores instados no gênero canção. Infere-se, pois, que circunscrita nessa configuração, a leitura não ocorrerá de forma a resultar em uma associação plena entre tema, forma e estilo.

Em vista disso, diferenciamos-nos na perspectiva sociointeracionista (Paula, 2014), a qual estabelece a exploração dos efeitos de sentido de uma prática de linguagem. Pretendemos, pois, por meio da fundamentação nos Grupos Tonais descritos por Cagliari (2007), uma teoria derivada do funcionalismo, e no modelo semiótico discursivo de Tatit (1994); realizar uma análise comparada entre a atividade 3 integrada à unidade 4, proposta no livro didático *Português: conexão e uso* (2018), do sétimo ano, que inclui a canção “Assum Preto”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e uma proposta de análise expandida. Objetivamos, logo, avaliar o nível de correspondência entre texto, discurso e gênero, sob elaboração de exercícios com base em uma análise integral da canção.

¹ Graduanda do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). *E-mail*: lopesraquel693@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa (Portugal), possui grau de mestre em Língua Portuguesa e bacharelado/licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas nas áreas de fonologia prosódica e entoacional, com o foco em ensino e pesquisa da variação dialetal do Português do Brasil.

A linguística sistêmico-funcional, compreendida no modelo entoacional brasileiro, proposta por Cagliari (2007), ao interseccionar a estrutura da língua e sua função pragmática, que, por sua vez, vincula-se a um sistema de signos, constitui importante fonte de estudo para a elaboração de metodologias de leitura e interpretação em sala de aula pelo professor no que se refere à compreensão dos gêneros, na qual se inclui, entre as diversas formas de comunicação, a canção (ou “letra de música”).

De acordo com o autor, pode se considerar, portanto, que o emprego de uma estratégia metodológica com o objetivo de ressaltar os papéis realizados pela entoação da fala durante a leitura dos poemas (declamação) selecionados nos didáticos escolares, assim, como também, a correferenciação em face da semiótica musical, viabilizaria maior elaboração na construção de sentido pelo aluno.

A análise subsidiar-se-á na demarcação dos significados criados pelo autor e pelo seu intérprete, tendo em vista sua correferenciação com os efeitos de sentido produzidos no texto. Podemos, à vista dos usos linguísticos previstos no dialogismo, afirmar por sua vez, que os diversos contextos sociais em que ambos se inserem são demarcados na materialidade do gênero.

Os elementos textuais e interpretativos implicados na comunicação, portanto, devem ser previamente apreciados pelos alunos, uma vez que, ao interpretarmos na escola a letra de uma canção, estamos elaborando conceitos inerentes a um gênero que tem sujeitos sócio-historicamente delimitados e com intenções.

O grupo tonal estudado pelo autor consiste, portanto, em uma unidade rítmica, a qual configura a base para um modelo entoacional, o qual ainda pode compreender um ou mais pés. Os Grupos Tonais (GTs), a depender de seu modelo configuracional, circunscrevem uma informação a ser transmitida, e, por essa razão, cumprem papel substancial na elaboração do discurso. A configuração da entonação que, ao ser representada graficamente, delineará o fraseado, expressa panoramas da função discursiva, entre eles estão evidências de certeza ou dúvida.

O conceito de entoação, segundo Halliday (1989), estabelece-se pela curva melódica ascendente ou descendente. Associado ao ritmo, que lhe confere organização, funcionam como recursos prosódicos, a definição do componente sílaba tônica saliente, em vista disso, torna-se essencial. Consiste no ponto de maior proeminência no arco melódico.

A composição de um grupo tonal se estrutura pela justaposição de dois elementos, o pretônico e oônico, os quais se dissociam pela presença da sílaba de maior intensidade e se demarcam pelo sinal gráfico (||). Um único GT pode dispor de uma (GT simples) ou duas sílabas tônicas (GT composto).

O desenho melódico pode se apresentar graficamente de acordo com um perfil simples descendente (D), ascendente (A), ou nivelado (N). Quando complexo, combina os três tipos de esquema gráfico. Quanto ao seu espectro, pode estar conformado sob um contínuo (c), por etapas (e) ou por saltos (s), e pode ainda ser suave (ss) ou brusco (bb).

As inflexões primárias do português brasileiro podem, diante dessas variações, serem descritas segundo seis modelos de tons primários simples e três compostos. A seguir descreveremos suas configurações a partir da tônica.

Organizam-se os tons primários simples em: Tom 1: descendente média-baixa (ato declarativo); Tom 2: ascendente baixa-alta (ato interrogativo); Tom 3: descendente média nivelada por salto (exprime desinteresse ou dúvida); Tom 4: descendente-ascendente (exprime surpresa), Tom 5: ascendente-descendente (exprime certeza frente a um fato supostamente incerto); Tom 6: alta nivelada passando para a baixa nivelada (termo em suspense à espera de afirmação).

Organizam-se os tons primários compostos em: Tom 13: (1+3); Tom 53 (5+3); Tom 63 (6+3).

A seleção dos tons para o discurso coexiste com suas respectivas noções de modo, em que podem se estabelecer como: orações declarativas, interrogativas, suspensivas, com o discernimento de modalidade (sendo elas dissociativas de asserção, de possibilidade, de probabilidade, de validade e relevância do enunciado), e com os atos de fala (polidez, indiferença, surpresa). Em geral os contornos descendentes preconizam certeza, em oposição, aos contornos ascendentes que indicam incerteza.

Os padrões entoacionais intervêm substancialmente na estruturação do conteúdo de enunciados complexos, produção de textos e elaboração de discursos, e, por isso, convém a análise formal das características de textos literários e, de modo particular, poéticos.

Sob as configurações dos padrões entoacionais podem ser atribuídas finalidades segundo três funções relativas à interação: organizacional (modo de construção do discurso), social (demarcadores de papéis sociais) e informativa (recursos tonais que indicam informação).

Depreende-se pois, que os padrões entoacionais contribuem para a demarcação de funcionalidade e intencionalidade em um texto, embora, sugere-se, em face da(s) (multi)semioses instadas no gênero canção, que a pragmaticidade instaurada nos elementos musicais somente pode ser identificada pelo reconhecimento de suas propriedades independentes.

Logo, depreende-se que análise plena do gênero canção institui-se no conhecimento organizacional (modo de construção do discurso), social (demarcadores de papéis sociais) e informativa (recursos tonais que indicam informação), proposta pelos grupos tonais; em interface

à égide de elementos musicais que se instituem na elaboração de apreciações afetivas, estéticas e de valores instados nos elementos musicais explanados na semiótica discursiva de Tatit (1994).

Segundo Tatit (1994), a construção de sentido se estrutura em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. O nível fundamental compreende a significação por meio da oposição semântica entre objetos modais (querer, dever, saber, poder fazer) e os de valor (objetos a que aspira) por conjunção ou disjunção; o nível narrativo descreve a associação de dependência conjuntiva; e o nível discursivo abrange a ação praticada.

O processo de comunicação na canção não exerce função informativa, e sim persuasiva, por meio da presentificação, recurso viabilizado pela entonação. A decorrente rememoração da fala cotidiana pelo ouvinte em meio à inflexão se associa ao ato de contar uma história. Esse domínio se origina porque a fala e canto são materializados por meio de um mesmo instrumento, a voz.

A comunicação no gênero canção se instaura majoritariamente pelo sentido do destinador (compositor, intérprete) para o destinatário (ouvinte), contudo há uma variante denominada de simulacro, em que a mensagem é transmitida no plano do “eu”, personagem da história, ocorre então o desdobramento de um plano secundário, nele participam interlocutor e interlocutário. A persuasão no canto se produz quando o intérprete funde em sua execução os papéis de destinador e interlocutor de modo a não os distinguir para o ouvinte.

Os dêiticos presentes na canção são referentes constituídos por imperativos, vocativos, demonstrativos, advérbios, etc. A veemência persuasiva desse recurso provém associação limítrofe entre o constituinte linguístico e o constituinte melódico, isso porque quando se opta por um contorno melódico cantado próximo ao da fala nele também ocorrerá uma sílaba tônica que alude a um momento ou ambiente específico que o compositor intencionou focalizar.

As enunciações intrínsecas à melodia do gênero podem ser analisadas considerando o segmento final das frases, configuram-se por um padrão ascendente ou descendente de acordo com a melodia. Os descendentes são compreendidos como um repouso, semanticamente representam a finalização de uma exposição. Os ascendentes significam uma suspensão.

A enunciação padrão da fala geralmente se delinea respectivamente por três frases entoativas: uma ascendente introdutória (condição de comunicação), uma de declínio asseverativo (compreendem conteúdo opinativo) e a frase tonema, que pode confirmar ou comprometer os significados das anteriores. A frase ascendente se reveste de tensão que sinaliza continuidade, por sua vez, a descendente é um prenúncio da finalização, nela ainda pode haver novas ideias, o tonema define a informação de acordo com o modelo entoativo (afirmação, interrogação, hesitação), os quais estão semanticamente associados a certeza, dúvida, negação).

Na canção, por sua vez, o movimento melódico ascendente também pode ser instaurado, por exemplo, pela escrita de uma escala diatônica ascendente ou da seleção repetida de células rítmico-melódicas, ou descendente, contrastivamente o movimento de repouso, pode ser demarcado pela escolha de escalas descendentes.

Os passos metodológicos se estruturarão conforme a seguinte sequência: Primeiramente faremos uma análise da qualidade das questões trazidas pelo livro didático que exploram a música “Assum preto”.

Em uma segunda etapa, iremos ouvir a música, por meio de gravação disponível no YouTube, e referenciando-nos nas variações melódicas demarcadas em sua partitura iremos transcrever o que se aproximaria do grupo tonal de cada verso.

Numa próxima etapa, iremos analisar o discurso da letra semioticamente, mobilizando conhecimentos musicais à medida que forem necessários. Por exemplo: identificaremos os segmentos em que o cantor emite notas ascendentes vocalmente. A partir disso, analisaremos se o fenômeno acústico também está semioticamente representado em algum elemento textual, mecanismo que conferirá, portanto, maior significação ao que o eu lírico diz. Logo após, faremos uma interpretação do sentido da letra com os padrões entoacionais encontrados.

Por fim, iremos comparar os níveis de análise de uma proposta com base apenas no texto escrito com a nossa análise, a qual será subsidiada na interpretação. Pretende-se, mediante os resultados, contribuir para formação docente no que tange a referências acerca da abordagem da distinção entre gêneros textuais e discursivos (Paula, 2014).

Referências

ASSUM preto. Partitura. Disponível em: <https://www.superpartituras.com.br/luiz-gonzaga/assum-preto>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BARROS, Maria de Fatima Estelita. *Waldemar Henrique: folclore, texto e música num único projeto-a canção*. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/345314>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

CAGLIARI, L. C. *Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos*. Cadernos de estudos linguísticos, v. 23, p. 137-151, 1992.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Paulistana Editora Ltda, 2007.

CARVALHO, Mariane. O modelo de Halliday (1970) e Cagliari (2007) e sua aplicação para uma análise acústica e auditiva da entoação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 23-35, 2012.

DELMANTO, D; CARVALHO, L. B. de. *Português: conexão e uso, 7º Ano ensino fundamental, anos finais*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

ELBA Ramalho - Assum Preto (Ao Vivo). 5 de set. de 2012. Vídeo 3 min 46 s. Publicado pelo canal Elba Ramalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zU9SqFDSdj4>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GALINDO, Talita Cruz. *Padrões entoacionais e construção de sentido: um trabalho com gênero textual no 1º ano do ensino fundamental*. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/742/1/dissertacao_talita_galindo.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. *A course in spoken English: intonation*. Oxford: Oxford University Press, 1970.

LUIZ Gonzaga - Assum Preto. 19 de fev. de 2011. Vídeo 2 min 43 s. Publicado pelo canal José Labinas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g2nbs-wPNmA>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PAULA, L. de. A constituição do gênero canção: sujeitos verbo-musicais. In: PAULA, L. de (Org.) *Discursos em Perspectiva: Humanidades Dialógicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 213-242.

SOUSA, Camila Stephane Cardoso; MOURA, Ana Célia Clementino. Considerações sobre o estrato fonológico na descrição sistêmico-funcional de textos instanciadores de gêneros orais. *Entrepalavras*, v. 10, n. esp., p. 155-172, 2020. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2031/734>. Acesso em: 10 set. 2023.

TATIT, Luiz. *Semiótica da canção*. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

Análise de letramento crítico em um livro didático de língua inglesa contemporâneo

BRUNO HENRIQUE DE MORAIS PEREIRA¹
FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA²
Universidade Estadual do Paraná

I Introdução

Estudos sobre a importância e relevância de livros didáticos tratarem e trazerem consigo questões sob perspectivas críticas não são recentes. No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, a presença de tal enfoque é extremamente necessária, uma vez que é por meio dela que os alunos possuem a oportunidade de se envolverem com uma variedade de textos e atividades que podem, potencialmente, e com a mediação do professor, despertar sua capacidade de pensamento crítico.

No curso de formação inicial de professores de Letras Inglês da Unespar, *campus* de Apucarana, diversas disciplinas e atividades complementares proporcionam aos futuros professores a oportunidade de analisar e refletir sobre materiais didáticos, além também de permitir momentos para a criação destas ferramentas educacionais. Pereira, um dos autores deste capítulo e professor em formação inicial deste curso, despertou seu interesse por essa temática em 2022, quando teve seu primeiro contato com o conceito de Letramento Crítico (doravante LC) e sua aplicação prática em livros didáticos (doravante LD), por meio da disciplina de Linguística Aplicada, ofertada no segundo ano do curso. Naquela ocasião, o professor em formação inicial e coautor deste capítulo, teve a oportunidade de analisar juntamente com sua turma, mesmo que de forma ainda superficial, dado os conhecimentos ainda introdutórios do conteúdo ministrado pelo curso, um LD utilizado na rede pública brasileira.

Assim, à medida que a análise de materiais didáticos faz parte do *métier* de professores e, no intuito de ampliar conhecimentos e estudos acerca do LD e sua relação com o desenvolvimento do LC, estabelecemos como objetivo geral para esta comunicação, apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento que analisa um livro didático contemporâneo de língua inglesa - “Anytimes! Always Ready for Education”, em seu formato digital, sob a perspectiva do LC. Escrito por Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, o LD em questão teve sua primeira publicação pela editora Saraiva em 2021 e, posteriormente, ainda no mesmo ano, foi aprovado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Ainda, é válido destacar que o material selecionado para

¹ Licenciando do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Apucarana. *E-mail*: brunohenriqueunespar@gmail.com.

² Professora doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Apucarana. *E-mail*: francini.correa@unespar.edu.br.

o estudo, disponibilizado em volume único, tem como público-alvo alunos dos três anos que compreendem o Ensino Médio da rede pública brasileira. Deste modo, nosso estudo documental, de natureza qualitativa se desenvolve a partir das seguintes perguntas de pesquisa: i) como os autores abordam, na apresentação de seu material didático, assuntos relacionados às práticas de LC (Jordão; Fogaça, 2007; Motta, 2008; Martins; Lima, 2015); e, ii) quais atividades têm potencial para estimular e desenvolver, com a mediação do professor, o pensamento crítico dos alunos? Para fins desta comunicação, restringimos a apresentação de resultados à seção de apresentação do LD pelos seus autores, também à unidade 3 intitulada “What Are We doing About It”, e por fim, as seguintes seções desta unidade: “Reading, Speaking, Writing, Review, e, In action”.

Para responder nossas perguntas de pesquisa, utilizamos o método dedutivo e nos alicerçamos na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e nas categorias de Letramento Crítico estabelecidas por Lima (2019), quais sejam: A) questionamento à ideologias dominantes; B) protagonismo do estudante; C) expressão de opiniões alicerçada em leituras de diversos gêneros textuais; D) valorização da diversidade (origem etnia, gênero, cultura) e, por fim: E) postura empática e de apoio para com aqueles que enfrentam discriminação. Nos tópicos a seguir, apresentamos o referencial teórico e resultados parciais de nosso estudo e, por fim, traçamos nossas conclusões.

2 Letramento crítico e o livro didático

Segundo Bittencourt (2004), os livros didáticos, entendidos aqui como uma ferramenta de orientação às práticas docentes, até a segunda metade do século XIX, destinava-se unicamente à figura do professor. Assim sendo, apenas a partir da segunda metade do mencionado século, que este passou a ser diretamente destinado a uso dos alunos.

Nesse sentido, torna-se cabível e crucial aos professores e especialistas que elaboram tais materiais que levem em consideração a realidade do contexto sócio histórico e cultural dos estudantes para os quais se destinam. Ainda, no que concerne a materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, há que se considerar na sua elaboração a perspectiva do inglês como uma língua franca, uma vez que ela é utilizada globalmente. Além disso, é importante também que tenham em mente que os conteúdos desses materiais devem evitar disseminar estereótipos, discursos ideológicos, imperialismo linguístico e, principalmente, o culturalismo estadunidense em que a cultura dos Estados Unidos se sobressai frente a outras que também se utilizam do inglês como língua oficial. Deste modo, fica claro que a elaboração dos materiais didáticos neste cenário deve abordar e promover uma visão diversificada e crítica aos estudantes para que eles tenham contato com variadas perspectivas e, assim, reconheçam e valorizem a pluralidade linguística e cultural.

Neste viés, Tílio (2010) identificou e discorreu sobre tais adversidades passíveis de serem encontradas em um LD da rede pública. De acordo com o autor, a forte presença de representações de mundo desconectadas e desvinculadas da realidade social e cultural dos alunos brasileiros era

algo muito comum de se ver nesses materiais em meados de 2010-2012. Por conseguinte, dificultando com que estudantes se auto identificassem nas atividades/textos propostos desmotivando-os consideravelmente a querer dar continuidade ao aprendizado. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade de que, com o tempo, paremos e voltemos nossa atenção para a análise desses materiais, haja vista que é por meio de assuntos contemporâneos, transversais e diversos outros, que os alunos têm a oportunidade de pensarem e refletirem criticamente acerca de seus contextos sociais/culturais.

No tocante ao conceito de LC, Jordão e Fogaça (2007, p. 91-92) partem da premissa da linguagem como discurso. Para eles, a língua, um dos elementos base do LC, é concebida e compreendida como uma prática social na qual os indivíduos, como sujeitos sociais, interpretam e constroem significados de acordo com “sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos e estabelecer diferentes formas de construção de significados que sejam socialmente aceitos”. Em outras palavras, os autores enfatizam que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também uma atividade social na qual as pessoas interpretam e constroem significados do texto com base em seus contextos sociais e individuais. Motta (2008) coaduna e, ao mesmo tempo, amplia as considerações de Jordão e Fogaça (2011). Para a autora, os textos discutidos em sala de aula devem ter como objetivo fazer com que os alunos, além de interpretar e construir conhecimento crítico a partir deles, também levem em consideração as relações de poder e os discursos dominantes presentes em nossa sociedade. Assim, a autora destaca o seguinte:

[...] o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isso tem para o indivíduo na vida de sua comunidade (Motta, 2008, p. 14).

Nesse contexto, é essencial que o professor, como mediador do conhecimento, motive e estimule os alunos a interagirem direta e ativamente com os textos em estudo (Gasparin, 2012). Para que, por meio de uma leitura mais aprofundada e crítica, eles possam refletir e questionar as estruturas de poder da sociedade e, também, os discursos dominantes presentes nos diversos discursos, sejam eles verbais ou não verbais.

3 Resultados parciais do estudo

Como resultados parciais de nossas análises e, respondendo a nossa primeira pergunta de pesquisa: *como os autores abordam, na apresentação de seu material didático, assuntos relacionados às práticas de LC*, pudemos constatar em seu objetivo geral que os autores do LD (Marques; Cardoso, 2021) não mencionam explicitamente que abordarão o conceito de LC, a expressão que utilizam na última linha da apresentação do material: “participação ativa da sociedade no exercício da sua

cidadania” sugere uma aliança com a ideia de preparar os alunos para serem cidadãos críticos e ativos em sua comunidade. Assim, podemos afirmar que os autores do LD sinalizam uma abordagem fortemente alinhada com os princípios do LC.

Em seguida, e ainda em resposta à primeira pergunta de pesquisa, desta vez analisando a sinopse produzida pelos autores do LD, destacamos que encontramos diversos trechos reveladores das categorias de Lima (2019) quanto ao LC, tais quais: “envolver o estudante na construção de sentidos que se dão na prática discursiva”, “o estudante é visto como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o professor atua como mediador do conhecimento” e, “discutir textos e temas, refletindo quanto à sua posição diante deles e relacionando-os com conhecimentos de outras disciplinas e com o mundo em que vive”. A partir destas partes da sinopse em específico, percebemos a premissa da língua como uma prática social, considerado elemento base do LC, conforme explicitamos em nosso referencial teórico. No entanto, o último trecho, em especial, é o que mais se relaciona com os pressupostos do LC, pois ele ressalva e destaca bem a importância da análise e discussão dos textos em prol da reflexão acerca do contexto sociocultural do alunado. Assim, conclui-se que a sinopse do material, em comparação com o objetivo geral, é o que deixa mais explícito que este versará sobre o LC.

Do mesmo modo, nas seções do livro didático, apresentadas logo no início do material, os autores explicitam que haverá questões/textos para o desenvolvimento do LC nas seguintes seções: “Reading, Speaking, Writing, Review, e, In action”. Em relação agora a nossa segunda pergunta de pesquisa: *quais atividades têm potencial para estimular e desenvolver, com a mediação do professor, o pensamento crítico dos alunos na Unidade 3 – What are we doing about it?*, encontramos evidências das seguintes categorias de LC (Lima, 2019): B) estudante como protagonista — nas sessões denominadas “Speaking” e “Writing”; e por último, C) acesso à crítica — nas sessões de “Reading, Listening e Writing”.

Conclusões

Nossos resultados de análises, ainda que parciais, do LD “Anytimes! Always Ready for Education” (Marques; Cardoso, 2021) indicam que há intencionalidade dos autores de promover o LC e que, as atividades propostas na unidade analisada contribuem significativamente para o desenvolvimento das práticas de LC, mesmo que não atendam a todas as categorias propostas por Lima. Isto porque consideramos que elas estão delineadas para promover o protagonismo do estudante e para favorecer a expressão de opiniões alicerçada em leituras de diversos gêneros textuais — elementos que consideramos essenciais para uma educação mais ética e responsável.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2009.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

LIMA, R. P. *Letramento Crítico no livro didático de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental: Temas Transversais - Ética e Pluralidade Cultural*. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. *Anytime!: Always Ready for Education. Ensino Médio – Volume. Único*. 1 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2021.

MARTINS, T. A. A.; LIMA, D. C. L. Ideologia e Ensino de Língua Inglesa: relações e implicações. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 18, n. 2, p. 303-325, 2015.

MOTTA, A. P. F. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. *Dia a dia educação* (2008), p. 379-4.

TÍLIO, R. A Representação do Mundo no Livro Didático de Inglês: Uma Abordagem Sócio-Discursiva. *The ESpecialist*. São Paulo, v. 31, n. 2, 2010, p. 167-192.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Eletrônica do Instituto de Humanidades Magazine*, Duque de Caxias, v. 7, n. 26, p. 117-144, 2008.

The feminine enclosure in William Faulkner's Gothicism: notches and palimpsests in Southern patriarchal culture

ROGÉRIO LOBO SÁBER¹
Universidade Estadual do Paraná

The denouncement of an oppressive cultural matrix remains one of the most germane potentialities of Faulknerian Gothicism, since it stages power games and subjective-bodily shaping games founded on the imperatives of patriarchy. Such games mercilessly fall upon feminine characters. This analysis investigates the representation of the dilemmas experienced by women regarding their submission both to the patriarchal culture and to the performance of an imposed gender role. Studying the binary sex/gender that molds Southern patriarchal culture mainly invokes, to the fore, the female characters who either idealize or execute a polarity disjunction between genders. The chosen texts comprised in our corpus — *Absalom, Absalom!* (novel, 1936) and “There Was a Queen” (short story, 1933) — allow us to understand the psychic mechanisms, marshalled by the female characters who are incarcerated in the Southern cultural perimeter, in order to overcome or alleviate the experienced psychological and bodily oppression. Our corpus also discloses the fissures in the cultural monolith that turn into vulnerable points for factual or symbolic revenge.

Firstly, we map interdictions that have been imposed on the characters Rosa Coldfield (authoritative feminine narrative voice in *Absalom, Absalom!*) and Narcissa Benbow Sartoris (protagonist in “There Was a Queen”) so, in a second moment, we can unfold a discussion on the symbolic resources that those female characters resort to, in the Faulknerian Gothicism, to either overcome or relieve the existential imprisonment they undergo in their lives.

The approximation between Rosa and Narcissa is an analytical suggestion grounded in the studies published by Andrea Dimino (1996), Michael Lahey (1996) and Robert Dale Parker (1996), all of them experts in William Faulkner's gender issues. It stems from Parker (1996, p. 74) the first critical enlightening spark: in Faulkner, the binary between masculine and feminine genders, fostered by the Southern patriarchal culture, is literarily (re)created in the territory of instability. By resuming studies by Stephen Ross and Richard Pearce, Andrea Dimino (1996, p. 181) also reinforces the connection between Faulknerian literature and gender issues, considering that the

¹ Professor de Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* Apucarana. Pós-doutor em Estudos Literários (UFMG) e pós-doutor em Filosofia (Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte, FAJE). Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi bolsista CAPES do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), vinculado à Southeast Missouri State University (SEMO, EUA) e ao Center for Faulkner Studies (CFS), tendo sido o primeiro brasileiro a pertencer ao quadro de *visiting scholars* da instituição. Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Áreas de interesse: Literaturas de Língua Inglesa, Literatura Gótica, Literatura Comparada, Teoria da Literatura, Estudos Interdisciplinares (Cultura, Arte, Cinema, Música, Teatro, Biografia, Autobiografia).

novel *Absalom, Absalom!* stages Sutpen's symbolic role as well as his authority, which may be read as a "complex reaffirmation of the power of patriarchy".

Rosa Coldfield emerges as a female character who, by unveiling her tragic journey, swings between the affirmation of her semi-legitimate Southern belle identity and its subversion considering that she takes shelter within a mental framework of masculinized features. When one attentively follows the character's development, one can notice the highlighted erasure of boundaries between genders that obliges Rosa to slush across a territory of indefiniteness. Dimino (1996, p. 188) claims that such an indefiniteness, strictly connected to the character, establishes a political contour in the novel because Rosa is the only character who would have questioned the patriarchal cosmos that Sutpen fiercely tries to arrange. Nevertheless, many of Rosa's questions would have come to the surface — regarding the claim that Dimino delineates from chapter 5 on — as a soliloquy, set within the character's inner universe. In chapter 5, her monologue, "too impassioned, too sensuous, and too personal" (Dimino, 1996, p. 183), lays down an opposition against Sutpen's existential paradigm, yet it protects her to be judged for lack of decorum. Therefore, this is a meaningful interdiction that falls upon Rosa and that forbids her full and overt self-expression for she was raised to respect the code of restraint imposed on the young Southern women. As Dimino claims, if Rosa instills her resentment and hatred against Sutpen in her narrative, so she acts through a soliloquy partially captured and understood by Quentin Compson.

A second existing interdiction in Faulkner's Gothicism blossoms from the same code of female restraint that curtails both freedom of expression and full subjective experience. In "There Was a Queen", Narcissa Sartoris becomes hostage of blackmail since Byron Snopes, a suitor of hers who loots the local bank and is chased by an FBI agent, keeps in custody some of Narcissa's erotic letters. Afterwards, the epistles are held in power of a police officer during twelve years and, under the pretext of resuming the investigation, the official introduces himself to Narcissa, who, in turn, acknowledges the need to reclaim and destroy such infamous epistles. Although Narcissa spreads few commentaries about her receiving the first letter, she omits to Aunt Jenny the existence of additional documents. Aunt Jenny rebukes her and preaches that "that should not be permitted. A lady should not be at the mercy of a man like that, even by mail" (Faulkner, 1950, p. 735).

The short story, in the light of Lahey's (1996, p. 160-161) reading, discusses "gender roles, the creation of personal identity, and the establishment of social space", as well as it underlines that the possibility of social transit granted to women in Southern society does not legitimate a fair division between a public sphere or a private one. Although Narcissa is restricted to the territory of fantasy, and by all clues, does not keep a real connection with Byron Snopes, Lahey backs up in his study that the control exerted by the police officer over Narcissa corresponds to a sort of punishment reserved for what is considered the inborn fallen condition of the female figure. Narcissa goes to Memphis and there commits adultery with the government official, a Yankee Jew, in order to recover the incriminating letters.

This possibility of Narcissa's punishment indicates to us that Southern ladies wander through a private sphere equal to the public sphere, in the name of fulfilling the obligations inflicted by Southern patriarchal imperatives. In this way, Lahey (1996, p. 167) points out, "there can be no meaningful and complex division between desire and duty, no conceivable quarrels or productive tensions within individual identities that are arranged as outer and inner" because the female characters inhabit a space marked by a "discernible continuum".

The inexistence of creative freedom also appears in the short story as a third interdiction imposed on the feminine because Narcissa, in her condition as an orphan, is prematurely invoked to assume the burdens of adult life by becoming responsible for her brother Horace, seven years younger.

The study conducted by Ron Buchanan and retrieved by Lahey points out this Narcissa's biographical detail in order to discuss how the prematurity of the demand fulfilled by such a character would have been responsible for suppressing her "psychological and explorational development of adolescence" (Lahey, 1996, p. 165), which represents her peremptory removal from that necessary threshold for the progressive abandonment of the fantasy world of childhood.

In Faulkner's Gothicism, the female characters are often associated with a frivolity backed up by sexual impulses and, consequently, they are represented as a threat to the maintenance of social order. Such a group of bold women diverges from the group of female characters who brags of following patriarchal restrictions. From this opposition, a strong lack of solidarity between genders in Southern culture unfolds. In the short story "There Was a Queen", Narcissa is derogatory and continually judged by Elnora, patriarch Bayard Sartoris's raced-mixed half-sister, who considers her a despicable woman and unworthy of bearing the family's traditional surname. For Elnora, Narcissa is nothing more than "[t]rash. Town trash" (Faulkner, 1950, p. 729), that is to say, an indistinct woman, whose conduct is inferior to that of a black man: "I got nothing against her [...] I nigger and she white. But my black children got more blood than she got. More behavior" (Faulkner, 1950, p. 732). Narcissa is seen by Elnora as an icon of misdemeanor, a woman devoid of the pedigree level required by the family she joined after her marriage.

In order to overcome or mitigate the bodily-psychological oppression imposed on them by patriarchal culture, the female characters resort to two recurring psychic mechanisms, namely: exile in a world of fantasies (which serves as a resource for evasion and symbolic confrontation) and the attempt to break the binary of gender imposed by the cultural matrix.

If Dimino's thesis is correct and if, in fact, chapter 5 of *Absalom, Absalom!* corresponds to an unspoken soliloquy, installed in the character's inner universe, one can recognize its stay in this domain as a psychic choice capable of promoting the symbolic confrontation with the limitations imposed by patriarchy, which does not allow the free expression of the feminine. Rosa Coldfield,

inhabitant of this very individual space, invents her narrative world and, like a demiurge, creates and destroys her creatures through imagination. The promoted attempt is to overcome existential frustrations by (re)creating a world through words.

In her study, Parker highlights Rosa Coldfield's transit along the path of existential alienation. A question that betrays the potential of the patriarchal code approach to promoting a distorted self-perception of a female character who recognizes, in Parker's words, that "she has failed as a woman" (Parker, 1996, p. 78). "Rosa then turns to fantasies of masculinity and androgyny [...] [as a resource to] escape the burdens imposed on women" (Parker, 1996, p. 78). Her inner universe, therefore, allows her free movement and constitutes a space that makes the attempt at existential reordering viable.

Although Rosa Coldfield is often considered by critics as a stereotypical character, since she is still the caricatured frustrated and spiteful spinster, "[her] multiplicity of genders [...] avoids the fixity of patriarchal appointment" (Dimino, 1996, p. 185) because, by establishing a kind of spiritual intimacy with Quentin Compson, it engenders transgression of gender boundaries (Dimino, 1996, p. 189). When narrating her version of the facts to Quentin, Rosa guides the teenager through her capacity for feminine perception, contradicting the patriarchal premise that the masculine and feminine universes correspond to distinct spheres, paired not by horizontality, but in such a way that the feminine remains in a permanent condition of subordination.

Rosa is the only female narrative voice that conquers her own space in *Absalom, Absalom!* to stage herself. Isolated among male voices, she emerges with her symbolically subversive potential because, through the power of her narration, she breaks with the linearity and the apparent historicist causality of the male versions exposed to the reader. Dimino (1996, p. 191) also adds that Rosa's narrative vigor is capable of "[annihilating] men's existences retroactively", which helps us to understand how the character's narrative choices are technically ideal for unveiling the complexity underlying the facts associated with the chronicle of the Sutpen and Coldfield families, especially with events passionately motivated.

The existence of Rosa and Narcissa, therefore, reveals that the metaphors of the carving and the palimpsest serve as an emblem of the female experience in Southern society: by being incisively and aggressively modeled, carved by the patriarchal code, women are transformed into parchments that are continually scraped and rewritten. These are voices that protect themselves in their narrations and that, as they move sovereignly through a narrative space that ensures them socially denied autonomy, remain in search of a way to rise above the feminine erasure of which they are victims.

References

DIMINO, Andrea. Miss Rosa as “Love’s Androgynous Advocate”: Gender and Narrative Indeterminacy in Chapter 5 of *Absalom, Absalom!*. In: KARTIGANER, Donald M.; ABADIE, Ann J. (org.). *Faulkner and Gender*. Jackson: University Press of Mississippi, 1996. p. 181-196.

FAULKNER, William. *Collected Stories of William Faulkner*. New York: Random House, 1950.

FAULKNER, William. *Novels 1936-1940*. 9th printing. New York: The Library of America, 1990. v. 48.

LAHEY, Michael E. Narcissa’s Love Letters: Illicit Space and the Writing of Female Identity in “There Was a Queen”. In: KARTIGANER, Donald M.; ABADIE, Ann J. (org.). *Faulkner and Gender*. Jackson: University Press of Mississippi, 1996. p. 160-180.

PARKER, Robert Dale. Sex and Gender, Feminine and Masculine: Faulkner and the Polymorphous Exchange of Cultural Binaries. In: KARTIGANER, Donald M.; ABADIE, Ann J. (org.). *Faulkner and Gender*. Jackson: University Press of Mississippi, 1996. p. 73-96.

