**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

GREICE DE NÓBREGA E SOUSA

Canción con todos?

**O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua
espanhola e a construção de relações de sentido**

Versão corrigida

**São Paulo
2019**

GREICE DE NÓBREGA E SOUSA

Canción con todos?

O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido

Versão corrigida

Tese de doutorado apresentada para o Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana

Orientador: Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul

**São Paulo
2019**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S725c Sousa, Greice de Nóbrega e
 Canción con todos? O jogo de forças no discurso
 pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de
 relações de sentido / Greice de Nóbrega e Sousa ;
 orientador Adrián Pablo Fanjul. - São Paulo, 2019.
 323 f.

 Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
 e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
 Departamento de Letras Modernas. Área de
 concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola
 e Hispano-Americana.

 1. Discurso pedagógico. 2. Canção. 3. Língua
 Espanhola. 4. Memória. 5. Glotopolítica. I. Fanjul,
 Adrián Pablo, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do orientador

Nome do (a) aluno (a): Greice de Nóbrega e Sousa

Data da defesa: 24/05/2019

Nome do Prof. orientador: Adrián Pablo Fanjul

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 23/07/2019

(Assinatura do orientador)

Aos amores que brotam e florescem pelo meu caminho:
Miguel, Arthur e Catarina.

A todas e todos que lutam pelas demandas impostas pela *larga noche de los 500 años: techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, independencia, democracia, libertad, justicia y paz.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul, pela interlocução e orientação precisas na trajetória percorrida. Muita admiração pelo intelectual que é. Muita gratidão pelo respeito e compromisso com os quais conduziu minhas questões.

Às Profas. Dras. María Teresa Celada e Andrea Silva Ponte, pela atenta leitura e valiosas sugestões dadas na qualificação, e pela presença singular nos momentos cruciais de minha trajetória no espanhol.

À Profa. Dra. Fernanda Andrade do Nascimento Alves, por aceitar participar desta jornada, dividindo seus saberes e suas experiências.

Às professoras e aos professores, às alunas e aos alunos de espanhol que aceitaram participar de minha pesquisa, muita gratidão pelo compartilhar.

Ao *Colectivo*: Andreia, Etel, Graciela, Ivan, Joana, Neide e Rosângela, parceirxs do espanhol na UNIFESP, pelo convívio transformador, de *amor y revolución*, com toda suavidade.

Às (ex-)alunas e aos (ex-)alunos, pela inspiração. Muito respeito e carinho.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Estudios discursivos e culturais na análise de produtos culturais brasileiros e hispânicos*, por dividirem comigo suas leituras em produtivas discussões ao sabor ruidoso dos cafés paulistanos.

Às companheiras e aos companheiros do Grupo de Trabalho *Relações entre línguas na escola*, pela rede de apoio, de troca, de luta e de esperança.

À Arlete, Paula Renata e Cibelle, pela amizade celebrada e fortalecida. Gratidão e sororidade, por tudo aquilo que, como mulheres, compartilhamos nos corredores da universidade e nas lutas do dia a dia.

Às amigas e aos amigos: Paula, Luiz, Talita, Laura, Fernanda, Gisele, Marcos, David, Benivaldo, Larissa, Glauce, Edilson, Sandra, Camila, Du, Gabi, Mayra, Rubia, Jaqueline, pelo apoio acadêmico, profissional e, sobretudo, pela amizade que cultivamos. Ao José Evando e ao Franklin Valverde agradeço também pelos saberes da História e das canções.

À Carmem e à Simone, pelo cuidado para que tudo pudesse seguir. À Melina, pela fraternidade que permite o compartilhar/amar só nosso. A Rose, ao Jaime e à Valéria, pela torcida e apoio.

À minha avó Marlene, pela força ancestral e presente, sempre... sempre. Ao meu avô Cláudio (*in memoriam*), por me lançar.

Ao Miguel, por ser companheiro de tantos momentos e por (con)seguirmos juntos esta jornada. Ao Arthur e à Catarina, pela alegria da vida e pelo aconchego. Agradeço por todas as vezes que me reconduziram "a seguir de fato o caminho exato da delicadeza, e ter a certeza de viver no afeto...".

*(...) toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos,
e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz
ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e
estrangeira ao mesmo tempo.*

(In: CORACINI, Maria José. *A celebração do outro*, 2007, p. 48)

Por isso uma força me leva a cantar

Por isso essa força estranha

Por isso é que eu canto, não posso parar

Por isso essa voz tamanha

(Trecho da canção *Força Estranha*, de Caetano Veloso,

lançada em julho de 1979, no disco *Gal*, de Gal Costa.

Foi gravada por vários artistas, inclusive por seu compositor.)

RESUMO

SOUSA, G. N. ***Canción con todos? O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido***. 2019, 323 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e na interface que estabelecemos com a Glotopolítica, este trabalho interroga características do discurso pedagógico (DP) sobre a língua espanhola (LE) na construção dos sentidos instalados na relação sujeito brasileiro/LE. Partindo da problematização sobre a recorrência da imagem de *língua de cultura* que circula e ganha força nos contextos de ensino-aprendizagem da LE, indagamos a forma como, no DP, essa imagem é construída e se torna dominante. Para tanto, nos valem da análise de um corpus composto por atividades didáticas com canções - elaboradas por um grupo de professores atuantes em diversos níveis e âmbitos de ensino no Brasil – e um questionário com comentários sobre a aplicação dessas atividades. Cotejamos os resultados obtidos com atividades de um site espanhol (que disponibiliza material didático para professores e aprendizes) e com livros didáticos brasileiros. Considerando as especificidades das condições de produção relativas a cada tipo de material que analisamos, detectamos relações interdiscursivas que confirmam que o trabalho de orientação de sentidos disparado pelo DP se dá na contradição entre: (1) uma abordagem da LE que acaba por "coisificá-la" – pois tem como foco didático-pedagógico o plano gramatical da língua, como "forma esvaziada de sentido", e o plano lexical, que a coloca numa lógica unívoca "palavra-objeto do mundo" – e (2) outra abordagem que, a partir de diferentes formas de remissões, enfatiza os processos sócio-historicamente localizados, com especial atenção à recorrência de temáticas ligadas às ditaduras militares da América Latina. Esta forma de trabalho se dá como predominante nos materiais produzidos no Brasil e nos leva a associar tal regularidade à construção da imagem de *língua de*

cultura. Detectamos, assim, duas formações discursivas em colisão no interior do DP sobre a LE: uma *globalizante* e a outra *particularizante*. Associamos o jogo de forças que as coloca em funcionamento, por um lado, aos efeitos das ideologias linguísticas forjadas na medida em que a LE é imbuída de um valor de mercado, e por outro, entendemos que o confronto se dá pela forma como diferentes acontecimentos em torno da história da LE no Brasil atualizam relações de sentido. Mobilizamos a noção de memória na AD para discutir sobre o entrelaçamento dessas relações e apontar movimentos no espaço de enunciação em que sujeitos e línguas (co)habitam. Em nossas conclusões, indicamos o papel da universidade nesse jogo de forças e discutimos como a LE se configura como uma dimensão da linguagem em que o "sujeito da resistência" emerge, e apontamos, por fim, como a canção exerce uma função específica na convocação desse sujeito.

Palavras-chave: discurso pedagógico, material didático, canção, língua espanhola, memória, glotopolítica.

ABSTRACT

SOUSA, G. N. ***Canción con todos? The power play in the pedagogical discourse about the Spanish language and the building of meaning relations.*** 2019, 323 f. Doctoral (Thesis) – Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Based on theoretical assumptions of French Discourse Analysis and on the interface that we establish with Glotopolitics, this work questions features of the pedagogical discourse about the Spanish language in the building of meanings regarding the Brazilian subject. From the problematization of the recurrence of the image of *cultural language* that strengthens in the teaching-learning contexts of the Spanish language, we question the ways in which this image is built and becomes dominant. To that end, we rely on the analysis of a corpus of learning activities with songs – selected by a group of teachers acting in diverse teaching levels and scopes in Brazil – and a questionnaire containing comments on the application of such activities. We have compared the results with the activities from a Spanish website which offers teaching materials to instructors and learners of Spanish and with two Brazilian schoolbooks. Considering the specificities of the production conditions of different analysed materials, we have found interdiscursive relations which confirm that the meaning-making orientation triggered by the pedagogical discourse occurs in the contradiction between: (1) an approach which objectifies the Spanish language – having its pedagogical focus on the grammatical level of the language, as if emptied of meaning, and the lexical level, which gives a single logics of “object-word in the world” – and (2) another approach, which emphasizes the socio-historically located processes, with special attention to the recurrence of topics linked to military dictatorships in Latin America in the Brazilian materials. The latter is predominant in the materials produced in Brazil and leads us to associate this orientation with the building of the image of *cultural language*. We have thus detected two conflicting discursive modes in the pedagogical discourse of the Spanish language: one *globalizing* and the

other *particularizing*. We associate the power play which put them in motion, on the one hand, to the effects of linguistic ideologies made as the Spanish language acquires market value, on the other, we understand that the confrontation occurs through the way different events in the history of Spanish language in Brazil modify the meaning relations. We mobilize the notion of memory in discourse analysis to argue the intertwining of these relations and point to movements in the enunciation space where subjects and languages (co)habit. In our conclusion, we indicate the role of the university in this power play and discuss how the Spanish language is laid out as a dimension of the language in which the “subject of resistance” emerges, and point at how songs plays a specific part in the summons of this subject.

Keywords: pedagogical discourse, course materials, song, Spanish language, memory, glotopolytics.

RESUMEN

SOUSA, G. N. ¿***Canción con todos?*** El juego de fuerzas en el discurso pedagógico sobre la lengua española y la construcción de relaciones de sentido. 2019, 323 f. Tesis (doctorado) – Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Tomando como base los aportes teóricos de la escuela francesa del Análisis del Discurso (AD) y la articulación que establecemos con la Glotopolítica, este trabajo investiga regularidades del discurso pedagógico (DP) sobre la lengua española (LE) en la construcción de los sentidos instalados en la relación sujeto brasileños/LE. Problematizando la recurrencia de una imagen de *lengua de cultura* que circula y gana fuerza en los contextos de enseñanza-aprendizaje de LE, indagamos la forma como, en el DP, esa imagen está construida y se vuelve dominante. Para ello, analizamos un corpus compuesto por actividades didácticas con canciones – elaboradas por un grupo de profesores actuantes en diversos niveles y ámbitos de enseñanza en Brasil – y por un cuestionario con comentarios sobre la aplicación de las mismas. Comparamos los resultados obtenidos con actividades de un sitio de internet español (que ofrece material didáctico para profesores y aprendices) y con libros didácticos brasileños. Considerando las especificidades de las condiciones de producción relativas a cada tipo de material, detectamos relaciones interdiscursivas que confirman que los sentidos producidos por el DP se dan en una contradicción entre: (1) un abordaje de la LE que acaba por "cosificarla" – pues tiene como enfoque didáctico-pedagógico el plan gramatical de la lengua, como "forma vaciada de sentido", y el plan léxico, que instala una lógica unívoca "palabra-objeto del mundo" – y (2) otro abordaje que, considerando diferentes formas de remisiones, destaca los procesos socio-históricamente localizados, especialmente las temáticas relacionadas a las dictaduras militares de América Latina. Esta forma de trabajo se da predominantemente en los materiales producidos en Brasil y nos lleva a asociar tal regularidad a la construcción de una imagen de *lengua de cultura*. Así, detectamos dos formaciones discursivas

en confronto en el interior del DP sobre la LE: una *globalizante* y la otra *particularizante*. Asociamos el juego de fuerzas que las pone en funcionamiento, por un lado, a los efectos de las ideologías lingüísticas producidas en la medida que la LE conlleva un valor de mercado, y por otro, al confronto que se da por el modo como diferentes hechos pertenecientes a la historia de la LE en Brasil actualizan relaciones de sentido. Tomamos la noción de memoria del AD para discutir el entrelazado de esas relaciones y señalar movimientos en el espacio de enunciación en el que sujetos y lenguas (co)habitan. En nuestras conclusiones, indicamos el papel de la universidad en ese juego de fuerzas, discutimos cómo la LE se configura como una dimensión del lenguaje en la que el "sujeto de la resistencia" emerge, y señalamos, por fin, cómo la canción actúa con una función específica en la interpelación de ese sujeto.

Palabras clave: discurso pedagógico, material didáctico, canción, lengua española, memória, glotopolítica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Países de origem dos intérpretes e compositores das canções	80
Figura 2: Quantidade de canções utilizadas de acordo com o ano de lançamento e a seleção ("versão original" e/ou "versão trabalhada").....	80
Figura 3 - Imagem de apresentação dos intérpretes Shakira e Carlos Vives	124
Figura 4 - Texto de apresentação dos intérpretes Shakira e Carlos Vives	124
Figura 5 - Referências dadas na atividade da canção <i>La bicicleta</i>	126
Figura 6 - Atividade de escrita proposta para a canção <i>La bicicleta</i>	128
Figura 7 - Texto com explicações sobre <i>la piñata</i> e <i>las posadas</i>	130
Figura 8 - Explicações das referências da canção <i>Latinoamérica</i>	133
Figura 9 - Texto de apresentação da coleção <i>Síntesis</i>	143
Figura 10: América Latina e os regimes militares.....	165
Figura 11 - Atividade com fragmento da canção <i>Desapariciones</i>	166
Figura 12 - Atividade de trabalho com as estruturas temporais ligadas ao <i>Pretérito Indefinido</i>	168
Figura 13 - Atividade com as canções <i>Apesar de você</i> , <i>Manifiesto</i> e <i>Canto libre</i>	169
Figura 14 - Atividade a canção <i>Ojalá que llueva</i>	171
Figura 15 - Atividade com a canção <i>Canción con todos</i>	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Canção, intérpretes, compositores, nacionalidades e datas.	78
Tabela 2: Motivação para a escolha da canção e o trabalho proposto	84
Tabela 3: Objetivos envolvidos nas propostas didático-pedagógicas.....	85
Tabela 4: Identificação de referências a questões sócio-históricas coletivas	86
Tabela 5: Predomínio do trabalho didático-pedagógico em estruturas gramaticais.....	87
Tabela 6: <i>La Bicicleta</i> - Colômbia x Espanha	127
Tabela 7: Livros didáticos mencionados pelos professores.....	139
Tabela 8: Canções trabalhadas na coleção <i>Síntesis</i>	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

APEESP - Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo

APEERJ - Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro

ASALE - *Asociación de Academias de la Lengua Española*

COPESBRA - Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

CPC - Centros Populares de Cultura

DP - Discurso Pedagógico

FD - Formação Discursiva

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD - Livro Didático

LE - Língua Espanhola

LI - Língua Inglesa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCREL - *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

MP - Manual do Professor

MPB - Música Popular Brasileira

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PL - Projeto de Lei

RAE - *Real Academia de la Lengua Española*

UDF - Universidade do Distrito Federal

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – Questões, objetivos e fundamentação teórica: os caminhos que sustentam os gestos de interpretação da pesquisa	23
1.1. Introdução.....	23
1.2. Questões da pesquisa.....	23
1.2.1. Ponto de partida - Questões germinais.....	23
1.2.2. Novos questionamentos: em torno do discurso pedagógico sobre a língua espanhola ..	27
1.3. Objetivos da pesquisa	29
1.4. Entre a Análise do Discurso e a Glotopolítica: pensando a LE na sala de aula sob essa interface	31
1.4.1. O "discurso sobre" e o "discurso pedagógico"	34
1.4.2. A <i>inscrição do sujeito na ordem da língua</i>	37
1.4.3. O sujeito do entremeio em suas <i>condições de produção</i>	39
1.4.3.1. Formações imaginárias	39
1.4.3.2. Espaço de enunciação	42
1.4.4. A noção de cultura na AD	43
1.4.5. Memória, essa instância de processamento dos sentidos	47
1.4.5.1. Regularidade, implícito, série de sentidos, acontecimento e memória.....	47
1.4.5.2. Formações discursiva, esquecimentos e silenciamentos, interdiscurso, memória na/da/sobre a língua.....	50
1.5. Hipóteses.....	57
CAPÍTULO 2 – O discurso pedagógico sobre a língua espanhola: entre duas extremidades de um eixo de trabalho	62
2.1. Introdução.....	62
2.2. As atividades com canções e a rotina de aula de LE	63
2.2.1. Por que a canção?	64
2.2.2. Canção: do objeto simbólico ao material didático.....	68
2.3. Corpus: coleta e perfil dos participantes	71

2.3.1. Coleta	71
2.3.2. Perfil dos professores participantes	72
2.4. Corpus: análise	77
2.4.1. Primeiro momento - em busca de uma concentração de sentidos	77
2.4.2. Segundo momento - articulando um eixo de análise entre duas polaridades	88
2.4.2.1. <i>La carta (Una carta de Amor)</i> (n. 11)	89
2.4.2.2. <i>Bailando</i> (n. 3)	95
2.4.2.3. <i>La gata Varela</i> (n. 13).....	100
2.4.2.4. <i>Amor, amor de mis amores</i> (n. 2)	106
2.5. As duas polaridades que condensam sentidos e seus desdobramentos na caracterização do discurso pedagógico sobre a LE	111
CAPÍTULO 3 – Formações discursivas em colisão: o jogo de forças na produção dos sentidos	114
3.1. Introdução.....	114
3.2. Materiais didáticos da internet.....	115
3.2.1. Implementação do material: considerações sobre a produção de materiais didáticos ..	115
3.2.2. Site: <i>www.profedelee.es</i>	117
3.2.2.1. <i>La vuelta al mundo</i>	119
3.2.2.2. <i>La bicicleta</i>	124
3.2.2.3. <i>Las posadas de Navidad y las piñatas en México</i>	129
3.2.2.4. <i>Latinoamérica</i>	131
3.2.2.5. Estabilização e homogeneização dos sentidos, visão eurocêntrica	134
3.3. Livros Didáticos	136
3.3.1. <i>Síntesis</i>	141
3.3.1.1. Livro 1	148
3.3.1.2. Livro 2.....	153
3.3.1.3. Livro 3.....	157
3.3.1.4. América Latina e o espaço-tempo da resistência	160

3.3.2. <i>Enlaces</i>	164
3.3.2.1. Livro 1	164
3.3.2.2. Livro 2	164
3.3.2.3. Livro 3	173
3.3.2.4. América Latina e a memória silenciada	175
3.4. Considerações finais: distintos funcionamentos linguísticos – distintas formações discursivas	178
CAPÍTULO 4 – Acontecimentos e processos de silenciamento nos sentidos que articulam a relação sujeito brasileiro/língua espanhola	184
4.1. Introdução	184
4.2. Por onde começar?	185
4.2.1. Acontecimento discursivo	186
4.3. Do Mercosul à sanção da Lei 11.161/05	187
4.3.1. No contexto sul-americano: o impacto do novo status da língua espanhola no Brasil ..	187
4.3.2. No contexto espanhol: a língua espanhola como <i>pátria comum</i>	189
4.3.3. No contexto globalizado: entre o Estado e o Mercado	194
4.3.4. A LE no sistema escolar brasileiro	194
4.4. Acontecimentos que produzem efeitos de resistência	196
4.4.1. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: um ressoar da universidade	198
4.4.2. Plano Nacional do Livro Didático	201
4.4.3. Uma resposta mais direta	202
4.5. A universidade brasileira e o seu lugar na construção da resistência: um recorte de sua história	204
4.6. Dos confrontos empreendidos e daqueles silenciados: um (re)significar na resistência ..	210
4.6.1. As ditaduras e a memória sobre a LE, segundo os especialistas	213
4.6.2. O imaginário da resistência vinculado à LE no processo de construção de uma "unidade brasileira"	217
4.6.3. A memória da canção brasileira e o sentido do engajamento	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229
APÊNDICE A - Material de divulgação do curso "Canção: a língua acontecendo em vários sentidos"	240
APÊNDICE B - Questionário entregue aos professores participantes do curso	241
ANEXO A - Dados gerais sobre os professores que elaboraram as atividades do corpus.....	242
ANEXO B - Corpus.....	247
ANEXO C - Site <i>www.profedeele.es</i> : página de apresentação	292
ANEXO D - Site <i>www.profedeele.es</i> : <i>La vuelta al mundo</i>	293
ANEXO E - Site <i>www.profedeele.es</i> : <i>Latinoamérica</i>	295
ANEXO F - <i>Síntesis: Livro 1, abertura da Unidad 1</i>	301
ANEXO G - <i>Síntesis: Livro 1, Apartado 1 - Alfonsina y el mar e Un vestido y un amor</i>	302
ANEXO H - <i>Síntesis: Livro 1, Apartado 2 - La flaca</i>	306
ANEXO I - <i>Síntesis: Livro 2, Apartado 1 - Vengo naciendo así</i>	309
ANEXO J - <i>Síntesis: Livro 2, Apartado 2 - Canción del elegido</i>	312
ANEXO K - <i>Síntesis: Livro 3, Apartado 1 - Sólo necesitamos e Milonga del moro judío</i>	315
ANEXO L - <i>Síntesis: Livro 3, Apartado 2 - Mariposa e Veinte años</i>	320

INTRODUÇÃO

O título desta tese tem, em partes, o objetivo de tocar uma lembrança, trazer à tona sentidos que se dão na relação entre determinadas canções e a própria língua em que se materializam, neste caso, a língua espanhola. Para alcançar este objetivo, precisamos garantir para o leitor, nesta introdução, que essa lembrança comece a ser acessada. Assim, é necessário dizer que *Canción con todos*, de autoria dos argentinos Armando Tejada Gómez e César Isella, é de 1969 e ficou conhecida pela voz da cantora Mercedes Sosa, também argentina. Essa canção exalta traços da natureza que caracteriza a América do Sul, como "*sol de Alto Perú*", "*un verde Brasil*", e ainda fala sobre uma forma de união que reforçaria um grito de liberdade para os povos dessa região: "*Canta conmigo, canta, hermano americano, libera tu esperanza con un grito en la voz*". Na década de 1970, essa canção se popularizou de tal maneira que chegou a ser declarada como "Hino da América Latina". Como mostraremos neste trabalho, *Canción con todos* faz farte do repertório de canções que marcam presença na sala de aula de espanhol - assim como sua intérprete. No entanto, com a interrogação que acrescentamos no título, acreditamos provocar no leitor brasileiro, tomado por essa lembrança, um certo estranhamento. A seguir, ao tentar indagar os motivos de tal sensação, introduzimos elementos fundamentais de nossa pesquisa e explicitamos ao leitor como tais elementos estão dispostos nas discussões que realizamos em cada capítulo desta tese.

Ao percorrer as características do discurso pedagógico sobre a língua espanhola, observamos duas tendências que condensam os sentidos de forma contraditória. Uma delas se vincula a regularidades linguístico-discursivas que produzem o reconhecimento da língua como "instrumento de comunicação", "língua franca do mundo globalizado"; a outra revela uma insistente presença do local, e, portanto, do sócio-histórico, inscrito em enunciados como "*en Argentina 'ônibus' es un colectivo*", "*para los pueblos Andinos la coca es una hoja sagrada porque...*", "*la pronunciación de la zeta puede variar...*" etc. Em nossa pesquisa, essa última tendência aparece como mais recorrente e, assim, tende a demonstrar como o sujeito brasileiro é interpelado pelos sentidos que dão a essa língua uma imagem de *língua de cultura*, de uma memória que

inscreve a presença dos povos hispano-falantes na língua e a relaciona, imaginariamente, a diversos territórios. Essa dominância parece evidenciar também uma forma de resistência ao achatamento que a ideia de "língua franca" produz, na medida em que, ao ser uma "língua de todos" significa não ser língua de ninguém. Dessa forma, a interrogação que inserimos no título da canção pode provocar um "ruído" para esse leitor, pois tenta obstruir a convocação que encontramos como mais forte na orientação da construção dos sentidos, interrogando, assim, a própria subjetividade desse leitor (e também da pesquisadora: brasileira, professora de espanhol, apreciadora da canção como trilha sonora da vida).

Nesta pesquisa tentamos dar visibilidade aos processos que funcionam de forma a instalar na memória tais relações de sentido e que são responsáveis pela inscrição do sujeito na linguagem – na relação sujeito/línguas que pode significar um "lar" e/ou "exílio", um "estranhar" e/ou "aninhar", como apontam as considerações que Coracini (2007) faz a partir de reflexões de Derrida, e que colocamos como epígrafe desta tese. Assim, ao analisar o discurso pedagógico sobre uma língua levamos em consideração que ele está constituído por uma discursividade – um funcionamento linguístico e uma materialidade histórica – que é reflexo de como as línguas e os sujeitos circulam pelo *espaço de enunciação* marcado politicamente, como observa Guimarães (2002), por confrontos, disputas, como um espaço de inclusão e exclusão (dos sujeitos, dos sentidos). Nosso percurso de pesquisa envolve observar como ações de diferentes âmbitos da sociedade (econômico, político, educacional, cultural etc.) intervêm na linguagem, mexendo, portanto, na cadeia de sentidos.

Estamos indicando para o leitor que a discussão que empreendemos nesta pesquisa aponta marcas desses confrontos. No interior do discurso que analisamos, as contradições convocam os sujeitos e os sentidos e expõem o embate de um jogo de forças no qual encontramos uma dominância na produção de sentidos. Sem querer dar maiores detalhes do que tecemos em nossas análises e conclusões, mas adiantando uma explicação para o leitor (para minimizar tal sensação do estranhamento), podemos dizer que entre os processos sócio-historicamente localizados que identificamos vir à tona no discurso pedagógico sobre a língua espanhola, temáticas relativas às ditaduras

militares da América Latina se repetem de forma particular. Identificamos essa regularidade como um sintoma ligado a uma interdição do dizer, a processos de silenciamento capazes de convocar os sentidos/sujeitos "da resistência". Assim, acreditamos ser interessante o gesto que empreendemos ao abrir um diálogo entre o papel da canção como potencial espaço em que se tenta "driblar" a censura (especialmente, nas formas cifradas que a canção de protesto desenvolveu no Brasil, no período da ditadura militar) e sua função na produção de sentidos na relação brasileiro/língua espanhola.

*

Como forma de orientar o leitor, explicitamos a seguir como dividimos esta tese nos quatro capítulos que a compõem.

No **capítulo 1**, a maior parte dos pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa estão articulados com a apresentação da problematização, dos objetivos e das hipóteses. Partimos, assim, da fundamentação teórica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e da interface que estabelecemos com a Glotopolítica para retomar os antecedentes de nossa pesquisa e propor uma perspectiva de análise que indaga as características do discurso pedagógico (DP) sobre a língua espanhola (LE). Com isso, nosso objetivo é buscar indícios que apontem com maior precisão regularidades discursivas que estabelecem relações de dominância de sentidos na relação sujeito brasileiro/LE. Discutimos com especial atenção sobre a forma como, na AD, se entende o processo de aquisição como *inscrição do sujeito na ordem da língua* (SERRANI, 1997, 1998; PAYER; CELADA, 2016) para que, com base nas *condições de produção* que articulam as *formações imaginárias* (PÊCHEUX, 2014b [1969]; ORLANDI, 2003), possamos compreender como se dá o jogo de forças na produção dos sentidos. A partir de Achard (1999), Pêcheux (1999) e Payer (2006) mobilizamos noções relativas à instância da memória e sua relação com as línguas, possibilitando refletir sobre o espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) em que sujeitos e línguas (co)habitam e, assim, significam.

No **capítulo 2** apresentamos o corpus principal de trabalho, desenvolvemos sua análise e discutimos alguns dos resultados encontrados para explicar como seguimos com a construção da pesquisa. Detalhamos os procedimentos de coleta do corpus e também refletimos sobre o perfil dos

participantes, chegando, assim, a delimitar o alcance deste trabalho. Discutimos sobre as características da canção como produção cultural (VALVERDE, 2008; DÍAZ, 2009, 2013) e sobre sua utilização como material didático no processo de ensino-aprendizagem da LE (CABRAL, 2014). Para a análise desses materiais e dos questionários, fizemos duas etapas de leitura que nos ajudaram a estabelecer regularidades discursivas e propor um eixo de concentração do trabalho de orientação de sentidos em que identificamos uma contradição. Assim como a imagem de *língua de cultura* é a que ganha peso, nossa análise mostrou que o trabalho de orientação de sentidos ligados a processos sócio-historicamente localizados é o mais recorrente e, além disso, entre as temáticas evocadas, detectamos a recorrência daquelas vinculadas às ditaduras latino-americanas.

O **capítulo 3** é especialmente significativo pois utilizamos outros materiais didáticos para cotejar os resultados obtidos na análise do corpus, expandi-los e avançar nas conclusões sobre as características do DP sobre a LE. Indagamos as atividades com canções de um site espanhol que disponibiliza materiais didáticos para professores e alunos, e as atividades de dois livros didáticos (LD), observando que eles fazem parte das obras selecionadas no *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) e são mencionados pelos docentes que participaram da pesquisa que gerou o corpus analisado no capítulo anterior. Considerando as especificidades de suas condições de produção, pudemos confirmar a existência do eixo que designamos no capítulo 2 e identificamos que a recorrência de determinadas abordagens incide na dominância dos sentidos em cada tipo de material. Com esses resultados pudemos propor a hipótese de haver um movimento de colisão de duas formações discursivas (FD) existentes no interior do DP sobre a LE. Além disso, esse cotejamento deixou mais clara a forma como as temáticas sobre as ditaduras aparece nesse discurso. A partir daí, lançamos uma interpretação sobre o ponto de convergência de sentidos (ou da falta deles) que vêm à tona fazendo emergir o que denominaremos como "sujeito da resistência".

Tendo feito as análises do funcionamento linguístico-discursivo, nos lançamos, no **capítulo 4**, a um percurso pela materialidade histórica que acreditamos sustentar as características da relação que indagamos e dos efeitos de sentido que fomos apontando. A partir da perspectiva da Glotopolítica,

analisamos como ideologias linguísticas ligadas à "gestão" da LE constroem imagens que lhe dão um caráter de "língua franca". No que se refere à história da LE no Brasil, apontamos alguns fatos que acreditamos incidir no jogo de forças entre as duas FDs que designamos (como a instalação do Mercosul e a entrada de empresas espanholas na América Latina e a mudança de status da LE, a sanção da lei 11.161/05 e a tensão entre Mercado e Estado na gestão da implantação da LE nas escolas brasileiras, a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e o estabelecimento de procedimentos ligados ao PNLD e à produção de LDs, entre outros). Por fim, indagamos sobre como a memória construída sobre determinados momentos da história do brasileiro, decorrentes dos processos de inscrição dos acontecimentos (do dizer e do silenciar), contribuem para a construção de determinados efeitos de sentido presentes na relação brasileiro/LE. Para tanto, apontamos o papel da canção e a forma como ela toca essa subjetividade.

CAPÍTULO 1 – Questões, objetivos e fundamentação teórica: os caminhos que sustentam os gestos de interpretação da pesquisa

1.1. Introdução

Neste capítulo apresentaremos nosso objeto de estudo, caracterizando-o e delimitando-o de acordo com os pressupostos teóricos aos quais nos filiamos e a problematização, os objetivos e a hipótese que desenvolvemos. Dessa forma, começaremos por apresentar o ponto de partida da problematização e as questões da pesquisa que contextualizamos no âmbito da glotopolítica, da Análise do Discurso e do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil – com o foco na língua espanhola. Depois, apresentaremos os objetivos propostos e mobilizaremos os conceitos e reflexões que direcionaram o desenvolvimento deste trabalho para, enfim, apresentar as hipóteses que elaboramos.

1.2. Questões da pesquisa

1.2.1. Ponto de partida - Questões germinais

O lugar que ocupamos como professores de línguas em sala de aula vai fazendo com que tenhamos certas expectativas, com que esperemos determinadas ações e reações de nossos alunos. Essas expectativas costumam ser geradas a partir de nossa formação inicial e, ao longo do tempo, se transformam e se fortalecem de acordo com as experiências que vivemos e com a formação que continuamos a desenvolver e partilhar. Desse cruzamento de formação e vivência brotaram as questões de partida de nossa pesquisa. Elas foram desenvolvidas – até certo ponto – no mestrado (SOUSA, 2007) e estamos entendendo-as como questões germinais. Assim, nesta seção, retomaremos nosso trabalho para expô-las brevemente como uma forma de buscar os antecedentes que disparam a presente pesquisa.

Naquele momento – quando a lei 11.161/05 acabava de ser promulgada – analisamos projeções imaginárias que circulam de forma espontânea entre os aprendizes da língua inglesa (LI) e da língua espanhola (LE): projeções sobre

as línguas ("é bonita", "é dura"), sobre aprender línguas ("é fácil", "é um sofrimento"), sobre a circulação dessas línguas no mundo em relação às práticas sociais ("é fundamental", "pode abrir muitas portas")¹. Trabalhamos com os comentários decorrentes dessas projeções a partir de estímulos promovidos por questionários. Entre as conclusões mais relevantes, chegamos à formulação de uma metáfora sobre a imagem da LI e da LE: para os aprendizes que fizeram parte da pesquisa **o inglês é visto como uma *língua de negócios* e o espanhol como uma *língua de cultura***. Na verdade, segundo o que eles expressaram nos questionários, **a LE também ocupa o status de *2a língua de negócios*, mas essa imagem perde força ao longo do tempo de aprendizagem e a metáfora de cultura prevalece**².

Formulamos tais metáforas a partir do que interpretamos como uma densidade que os sentidos adquirem em certos lugares do fio discursivo, nos processos metonímicos que eram explicitados nos comentários elaborados nas respostas a perguntas como: "O que é saber bem espanhol, na sua opinião?", "O que é 'aprender inglês' para você de forma geral?", "Como você caracterizaria o espanhol?", "Como você caracterizaria o inglês?", entre outras.

No caso da LI, a metáfora de *língua de negócios* se mostrou, por exemplo, na análise de enunciados como: "Uma língua dominante (mundial)", "O inglês é a língua que predomina no mercado comercial. Sem ele, é impossível conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho", "Uma língua universal, basicamente obrigatória em todos os sentidos, se chegamos em qualquer país, e não sabemos falar seu idioma, chama o inglês que ele te salva" (id., p. 34). Entendemos que os processos metonímicos concentram uma imagem da LI como a língua estrangeira "de comunicação" e "de maior importância" no "mundo globalizado". No entanto, ao analisar os enunciados e as condições de produção que estabelecem a forma como se constrói a

¹ As discussões que desenvolvemos nesta tese refletem muitos dos desdobramentos decorridos da sanção dessa lei. No entanto, não podemos deixar de mencionar que ela foi revogada em 16 de fevereiro de 2017, como uma das medidas de um pacote de reformas do ensino médio estabelecido pela Lei 13.415/17. Pela proximidade de seu acontecimento e por não caber no fluxo de análise que determinamos, não pudemos dimensionar aqui seus impactos, porém, seguramente, eles estarão presentes em debates futuros.

² Todos os aprendizes cursavam o ensino superior: havia grupos de alunos de Letras/Inglês e de Letras/Espanhol de uma instituição pública e grupos de alunos de Secretariado Executivo Bilingue (Inglês e Espanhol) de uma instituição particular. Em diversos momentos citaremos essa pesquisa no intuito de recuperar suas limitações e explicitar os avanços aos quais acreditamos chegar com esta tese.

relação entre aprendiz/LI, vimos que, ainda que enunciando uma certa obrigatoriedade de "dominar o inglês", os aprendizes brasileiros se mostravam distantes de realizar tal empreendimento. Nosso esforço foi, então, no sentido de analisar os traços dessa relação como uma **relação fundante**, na medida em que entendemos que ela funda uma forma de vínculo com uma língua estrangeira (no caso, a LI é a língua estrangeira mais presente na estrutura de ensino formal no Brasil: desde o 5o. ano do ensino fundamental II até o 3o, do ensino médio, essa é a língua de maior presença na escola)³. Assim, primeiramente, tratamos de buscar aspectos da situação glotopolítica dessa língua, ou seja, a partir de reflexões sobre o *Basic English* (OGDEN, 1937), e o *Word English* (RAJAGOPALAN, 2005) como projetos de redução e expansão da LI no mundo, compreendemos que se tratava de uma língua forjada para servir de "língua franca"; depois, analisamos como a escola trabalha essa LI, ou seja, vimos que a construção dessa *relação fundante* se dá pela forma como o funcionamento da escola atravessa o saber (d)essa língua, de como os saberes são trabalhados na escola, de como uma língua estrangeira (na especificidade que apontamos sobre a LI) é objeto de ensino na escola⁴. Concluimos que dessa relação sujeito/língua o aprendiz brasileiro se vê excluído por não "dominar a língua" que estudou durante 7 anos da vida escolar.

Com relação à LE, a metáfora da *2a língua de negócios* surge pelo que relacionamos aos acontecimentos que dão novo status a essa língua a partir dos anos 1990 – principalmente com a nova configuração político-econômica derivada do Tratado do Mercosul e da entrada das empresas espanholas no mercado latino-americano (cf. CELADA, 2002): os sujeitos se mostram interpelados pela ideologia que circula na sociedade em que vivem, em que a ideia de "língua franca", "língua de comunicação", de instrumento de

³ Reforçamos aqui que, no capítulo 4, retomaremos as discussões que envolvem a legislação sobre as línguas estrangeiras na escola brasileira.

⁴ Entre outros pesquisadores nos quais nos apoiamos para fazer as análises e chegar às conclusões às quais chegamos gostaríamos de destacar aqui, por um lado, as considerações de Revuz (1998) - que trabalha a ideia de que a LI como "o veículo inevitável de comunicação internacional" (id., p. 228), dirige a forma de organizar o mundo a partir de uma homogeneização, instaurando a ideia do mesmo como facilitador desse funcionamento; e, por outro, as reflexões de Orlandi (1998) - que trabalhou a forma como se constitui a "identidade linguística escolar" a partir da análise de como os saberes com relação à língua portuguesa são "escolarizados" no Brasil. Voltaremos a essas duas reflexões em outros momentos desta tese.

comunicação usado para interagir no atual momento histórico – que é regido pela "globalização", ou melhor, pelo funcionamento do que Guattari (1981) chama de *Capitalismo Mundial Integrado* – tem força para impulsionar essa metáfora. Nesse sentido, para o aprendiz brasileiro, tanto a LI quanto a LE estariam servindo às necessidades impostas para o sujeito da contemporaneidade que, de acordo com as reflexões de Payer (2005), responde a uma demanda do Mercado no que se refere a uma certa performance nas línguas: é preciso dominá-las para entrar nesse espaço – o do Mercado – e obter o "sucesso" (cf. id.). Reconhecemos essa força nos sentidos condensados em enunciados como: "O Espanhol é importante em todas as áreas profissionais, é um diferencial", "Língua importante para os brasileiros devido ao contexto geopolítico da América Latina".

Mas, como dissemos, constatamos que, no caso da LE, **essa imagem perde força ao longo do processo de ensino-aprendizagem** – diferentemente do que acontece com a LI – e, num movimento de sentido e, portanto, de sujeito, irrompe a força que estabiliza a designação dessa língua como *língua de cultura*. Vejamos os exemplos que selecionamos e que apontam essa passagem nos comentários dos aprendizes que tinham mais tempo de contato de aprendizagem formal da LE: "O espanhol é uma língua que abrange a maior parte da América. É importante dominá-la, atualmente, pois os países deste continente estão cada vez mais relacionando-se entre si. A economia cresce. Um avanço da globalização do mercado, da cultura", (Respondendo à questão "O que é saber bem espanhol?") "Saber espanhol é mais que aprender a gramática dessa língua, pois envolve (para quem realmente se interessa) o conhecimento das culturas dos países hispano-hablantes, suas características, peculiaridades, etc. Ou seja, é um saber que não se restringe somente ao conhecimento lingüístico", "Particularmente é a minha segunda língua. Permite outra visão de mundo, novas idéias, uma literatura 'nova' e rica, além de ser uma língua essencial dentro do mercado de trabalho atual"⁵.

Com a pesquisa de mestrado chegamos a concluir sobre alguns aspectos que caracterizam o sujeito brasileiro entre (as) línguas (LI e LE), buscando

⁵ Recuperamos os enunciados dos participantes da pesquisa sem nenhum tipo de ajuste ortográfico.

traços da relação que constitui com cada uma delas. No entanto, nosso foco foi entender que, enquanto com a LI se dava uma *relação fundante*, na qual o aprendiz se mostrava mais interpelado pelos sentidos convocados pelo Mercado, na relação travada com a LE, por sua vez, se dava outro peso de sentido, evidenciando, assim, um processo de identificação, de assujeitamento, também diferente. Entendemos que essa metáfora de *língua de cultura* abriga sentidos bastante complexos que não foram objetos de estudo naquela ocasião. A partir dessa constatação, nos questionamos, agora com o foco nesses sentidos, sobre o que estaria em jogo no que entendemos como *língua de cultura*, na metáfora que designamos⁶, lembrando que ela surge como imagem dominante no percurso do processo de ensino-aprendizagem formal da LE no Brasil. Assim, entendendo o trabalho que realizamos e expusemos brevemente aqui como germinal, passamos às questões da atual pesquisa.

1.2.2. Novos questionamentos: em torno do discurso pedagógico sobre a língua espanhola

A partir do que expusemos anteriormente como uma forma de disparar o problema com o qual queremos lidar, dividimos as novas questões que desenvolvemos nesta pesquisa em dois grupos:

1. Visto que a imagem de *2a língua de negócios* perde força para a imagem de *língua de cultura* ao longo da exposição e contato com a LE no âmbito do ensino formal, nos perguntamos: há algo nas orientações das atividades propostas (no discurso pedagógico sobre a LE, nas amostras de língua e comentários sobre sua circulação) que favoreça que os aprendizes se desloquem de uma imagem para outra? Que elementos/regularidades presentes no percurso de ensino-aprendizagem seriam capazes de promover esse deslocamento no caso da LE? Como se caracteriza essa discursividade que envolve simultaneamente o funcionamento da língua e o discurso pedagógico sobre a LE no contexto de ensino formal no Brasil? Haveria outras imagens sobre objetos discursivos adjacentes (os povos falantes da LE e o funcionamento dessas sociedades em relação ao Brasil) que poderiam

⁶ Focalizaremos a noção de cultura com a que estamos trabalhando na seção 4.4., de acordo com os pesquisadores que a desenvolveram na AD.

favorecer esse deslocamento?

2. Uma vez que entendemos esse movimento como uma ruptura, uma resistência à interpelação exercida por determinada ideologia – a do "mundo globalizado" – a que outra forma de interpelação esse aprendiz está respondendo? Em que medida o que procuramos em torno das questões elaboradas em 1 nos direciona a outras formações discursivas (ideológicas) capazes de capturar sujeitos e produzir sentidos, mudando o peso da imagem da LE, incidindo, assim, na dominância dos sentidos?

Ainda retomando a pesquisa da qual partimos para chegarmos a formular as novas questões que acabamos de explicitar, é importante dizer que, naquele momento, consideramos os comentários dos alunos como glosas, comentários à margem do processo, como um efeito de distanciamento. Dessa forma, queremos ressaltar que tal pesquisa se desenvolveu em torno do "lugar de aluno", considerando, nas condições de produção dos enunciados, esse lugar de produção de sentido. Percebemos que esse lugar favorecia a enunciação sobre as línguas pois o aprendiz está, ao mesmo tempo, em contato com a materialidade da língua, com o discurso pedagógico, com o discurso metalinguístico e com os comentários que a própria situação de ensino propicia tendo em vista seus vários participantes.

Pois bem, na tentativa de alcançar a compreensão dos sentidos da *língua de cultura* – aos quais não pudemos chegar em 2007 –, estamos realizando um movimento de mudança de perspectiva: estamos nos direcionando ao "lugar de professor". Acreditamos que, ao fazer esse movimento, ampliaremos nosso olhar na tentativa de abarcar mais características desse complexo processo que é o de ensinar-aprender-adquirir uma língua estrangeira – compreendendo que desse processo acredita-se alcançar a *inscrição do sujeito na língua* – conforme discutiremos mais adiante. Se em 2007 colocamos o foco das análises na perspectiva do aprendiz, abrindo um caminho de pesquisa, agora, a partir da ampliação desse foco para a perspectiva do professor, pretendemos chegar a uma maior profundidade de análise que nos permitirá reconhecer melhor as tramas da constituição da relação sujeito brasileiro/LE. Dessa forma, já estamos entrando nos objetivos da pesquisa, que formularemos mais

detalhadamente no seguinte item.

1.3. Objetivos da pesquisa

Nosso objetivo geral é, portanto, rastrear, nos comentários produzidos por professores, enunciados que se referem a decisões didático-pedagógicas – sem que entremos especificamente no campo da didática e da metodologia de ensino de línguas. Queremos indagar como vão se delineando imagens e conceitualizações sobre a LE, a forma como ela significa para o brasileiro e como esses delineamentos caracterizam o **discurso pedagógico sobre a LE**, tendo como figura central **a canção** (um objeto simbólico com nítido potencial a que se relacione a alguns aspectos entendidos como "culturais") no contexto de ensino-aprendizagem.

Sem que entremos nos detalhes sobre o nosso corpus – pois o capítulo 2 será dedicado a ele – é preciso dizer que esse está constituído por **propostas de atividades com canções elaboradas por professores de LE no Brasil e um questionário com perguntas sobre a aplicação dessas atividades em sala de aula, abordando a motivação e os objetivos envolvidos na escolha da canção e na elaboração desse material didático**⁷. Tendo explicitado brevemente nosso material de análise, primeiramente, apontaremos objetivos ligados à análise dessas propostas e dos comentários que os professores fazem sobre tais atividades. Assim, para desenvolver as questões do primeiro grupo (as quais escrevemos na seção anterior), elaboramos os seguintes objetivos:

- compreender como as motivações do trabalho com a canção se vinculam com as atividades efetivamente propostas;
- compreender como a recorrência do trabalho com temas relativos a processos ligados a uma coletividade (povos, culturas, regiões, nações etc.) aliada à diversidade das variedades da LE levadas à sala de aula (ou apenas, enunciada nas aulas) evidencia efeitos de sentido sobre a LE construídos a partir de processos sócio-historicamente localizados;
- reconhecer os elementos que caracterizam o discurso pedagógico sobre

⁷ Mais adiante, nas seções 4.1 deste capítulo e ao longo dos capítulos 2 e 3, nos aprofundaremos nas características do discurso pedagógico e do material didático como corpus escolhido para alcançarmos os objetivos que estamos traçando.

a LE no ensino formal e que se dão tanto nos comentários sobre a língua quanto na sua materialidade em funcionamento a partir da amostra de nosso corpus;

- analisar a forma como se dá a relação contraditória com a LE que ora é trabalhada como "forma esvaziada de sentido", ora é trabalhada de forma a evidenciar/trazer à tona sua historicidade.

Ao tomar contato com nosso corpus e tecer as primeiras análises, alguns desses objetivos foram sendo reformulados⁸. Assim, ampliando o alcance da pesquisa que nos propusemos, numa segunda etapa, e respondendo o segundo grupo de questionamentos que nos colocamos, os objetivos estão ligados à compreensão das relações que se estabelecem (ou se fortalecem) na medida em que os sentidos da LE são trabalhados evidenciando particularidades de sua heterogeneidade constitutiva, de sua historicidade, concentrando o trabalho de significação em determinadas regiões de sentido. Pretendemos acessar as condições de produção para compreender como determinadas formações discursivas se instalam no discurso pedagógico sobre a LE e, mais objetivamente, compreender o que faz com que uma delas ganhe mais peso no processo de ensino-aprendizagem formal. Trata-se, pois, de:

- reconhecer as regularidades da discursividade que analisamos na primeira etapa e suas relações interdiscursivas, fazendo um cotejamento com outros materiais didáticos (livros e sites de internet);

- entender como a memória discursiva aponta para ideologias que capturam o sujeito brasileiro e são responsáveis por um deslocamento que interpretamos, previamente, como um efeito de resistência frente à interpelação de traços ideológicos dominantes na sociedade, ao mesmo tempo que esse sujeito (re)significa determinados sentidos que foram interditados.

Ainda que tenhamos deixado aqui pistas sobre nossas hipóteses, mobilizaremos, primeiro, nosso referencial teórico para então, na seção 1. 5, abordá-las com mais precisão.

⁸ Esse procedimento ficará mais claro ao longo do capítulo 2 em que apresentamos a metodologia de trabalho que foi sendo articulada conforme a análise foi apontando possíveis direções de abordagem dos objetos de pesquisa.

1.4. Entre a Análise do Discurso e a Glotopolítica: pensando a LE na sala de aula sob essa interface⁹

Como foi antecipado, na apresentação de nosso texto, e manifestado nos gestos de interpretação que desenvolvemos para construir as reflexões das seções anteriores, ao nos filiar aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) – desenvolvida a partir dos anos 60 na França por Michel Pêcheux e difundida no Brasil por Eni Orlandi, entre outros pesquisadores – estamos lançando nosso olhar para o discurso ancorando-nos no cruzamento entre os estudos da Linguística, da Psicanálise e da História e Sociedade. Na AD concebe-se a língua como materialidade do discurso que, por sua vez, é concebido como efeito de sentido entre interlocutores. É, portanto, na língua que se rastreiam os sujeitos (os modos de se fazer sujeito), em posições sócio-historicamente construídas. Por isso, o analista (nós), num gesto de interpretação disparado pela perspectiva discursiva (cf. ORLANDI, 1996, 2003), tem que lançar seu olhar sobre a língua como forma de acesso ao sujeito. Revela-se nessa concepção o funcionamento do discurso, no qual inconsciente e história não são exteriores à língua, não estão separados dela. Nas palavras de Pêcheux (1998 [1982]):

Porém – salvo se for considerada a funcionalidade bissocial como um fato universalmente realizado – é imperioso reconhecer que toda a língua natural é também, e antes de tudo, a condição de existência de universos discursivos não estabilizados logicamente, próprios ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, discursivos, filosóficos, enunciados políticos, expressão cultural e estética. Nessa segunda categoria de universos discursivos, a ambiguidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável (...). (id., p. 50).

A forma como os sujeitos inseridos em diferentes sociedades expressam sua relação com o mundo através da linguagem traduz a complexidade de tais universos. Nessa perspectiva teórica não há como separar o cultural do linguístico, e nenhum dos dois do funcionamento da sociedade: "Se em línguas distintas diferentes discursos são produzidos é porque essas línguas possuem

⁹ Utilizamos esse termo apoiando-nos na relação que fizemos com a forma como Ferreira (2010) vai demarcando o campo de atuação da AD, explorando sua interface com a Linguística, a Psicanálise e o materialismo histórico e, assim, designando-a como um dispositivo que vai construindo seu objeto teórico e estabelecendo seus procedimentos analíticos nessa relação de imbricações.

uma forma distinta de historicizar-se, produzindo sentidos também de forma diversa" (DE NARDI, 2007, p. 42)¹⁰.

Essa é uma das questões centrais no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na problemática que trazemos à tona: ao ensinar e aprender uma língua estrangeira, o lugar da cultura, os sentidos da cultura, a própria existência da cultura em relação à língua são questões sempre à espreita.

Nesse sentido, assim como anunciado, também vinculamos a problemática que trazemos para esta pesquisa a uma visão própria da Glotopolítica uma vez que tal campo teórico considera "(...) *intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan*" (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 13). Tratando, pois, o material didático como um forte componente em nossas análises, entendemos, assim como os autores anteriormente citados, que

(...) *la enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades. Incluso la elaboración de instrumentos lingüísticos destinados fundamentalmente a aquélla, como gramáticas, libros de texto, diccionarios, retóricas u otros textos semejantes que regulen la discursividad oral o escrita, pueden ser considerados desde una perspectiva glotopolítica.* (id., p. 15)

Nesta seção e nas suas subseções discorreremos, portanto, sobre alguns dos conceitos teóricos mais relevantes, mobilizando-os para chegar a expor as hipóteses que formulamos em nossa pesquisa¹¹. Salientamos, pois, que não pretendemos saturar as reflexões sobre os conceitos aqui mobilizados, podendo, assim, retomar (e até mesmo expandir) essas reflexões nos capítulos seguintes.

De acordo com os objetivos que traçamos e com o giro de perspectiva que estamos fazendo, é preciso dizer que, de certa forma, nos vemos diante da mesma *cena enunciativa* (GUIMARÃES, 2002) que apresentamos em 2007. No entanto, esse giro redireciona o foco para o professor e, assim, ele se torna o locutor da cena. Caracterizar o seu lugar enunciativo significa desvelar outros

¹⁰ Além de De Nardi, destacamos os trabalhos de Serrani (2005, 2014) e Souza Jr. (2016) que discutem "a cultura" como componente do currículo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir da AD e dos Estudos Culturais.

¹¹ Partimos também das bases teóricas desenvolvidas por Calvet (2002, 2007).

elementos do processo, os quais nos possibilitarão vislumbrar acontecimentos que podem colaborar para que tenhamos uma maior consciência sobre as condições de produção que conduzem os sujeitos a determinados sentidos e não a outros¹².

Ao analisar o corpus que delimitamos, acreditamos estar diante não somente de intervenções vinculadas às políticas linguísticas – tanto as nacionais, quanto as internacionais – que incidem sobre a LE, mas também de formas de funcionamento da sociedade contemporânea que se mostram em como os sujeitos são interpelados a (se)significar. Assim, mobilizamos as reflexões do campo da Glotopolítica, uma vez que, em sua gênese, se entende sua extensão de análise sobre "*la acción de gestión de la interacción lingüística en la que interviene la sociedad*" (MARCELLESI; GUESPIN, apud ARNOUX, 2000). Tal perspectiva de análise atravessa o objeto de nossa pesquisa e nos leva a pensar em como conflitos e contradições se instalam no interior do interdiscurso. Mobilizaremos também estudos dos pesquisadores dessa área com o objetivo de encontrar os ecos que, no discurso, constituem a dominância de determinados sentidos em relação a outros¹³. Estamos afirmando, assim, que, para responder à inquietante questão formulada pela AD: "por que somos mais afetados por certos sentidos e não por outros?"¹⁴, precisamos tomar contato com a forma como os acontecimentos direcionam os sentidos na medida em que constituem uma memória capaz de produzir, delimitar, caracterizar um objeto do discurso, a forma como são postos na cena enunciativa, ao mesmo tempo em que a fazem emergir a partir de uma materialidade linguística e histórica.

Comecemos, pois, nosso percurso teórico-metodológico caracterizando as especificidades do locutor da cena que abriga nosso corpus.

¹² Visto que mobilizaremos o conceito de *cena enunciativa* em diversos momentos de nosso texto, esclarecemos que tal cena se caracteriza "por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas" (GUIMARÃES, 2002, p. 23). Sendo "um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição de lugares de enunciação no acontecimento" (ibid.), destacamos nossa busca em analisar as configurações específicas dos lugares dos locutores-professores no discurso pedagógico sobre a LE - entendendo que esses lugares são "constituídos por dizeres e não pessoas donas de seu dizer" (ibid.).

¹³ Como esclareceremos no final deste capítulo, abordaremos as relações com maior incidência do campo da glotopolítica no capítulo 4 desta tese.

¹⁴ Orlandi, 2003, p. 34.

1.4.1. O "discurso sobre" e o "discurso pedagógico"

Com o objetivo de caracterizar esse novo lugar de onde parte nossa análise (o de professor) tomaremos as reflexões sobre os efeitos do *discurso sobre* (ORLANDI, 2005 [1990]; MARIANI, 1998) e do *discurso pedagógico* (ORLANDI, 2001a [1983]) para situá-las nas *condições de produção* e na *memória discursiva* que marcam o contexto de ensino e de aprendizagem da LE no Brasil. Tomaremos também as reflexões de Payer e Celada (2011, 2016) que, ao redirecionar questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, as posicionam não no âmbito da didática das línguas, mas sim, sendo próprias de *processos de identificação e subjetivação* – deixando explícita a forma como a perspectiva da AD vem se solidificando em diversos trabalhos de pesquisadores brasileiros¹⁵.

Um dos objetivos que apontamos em nosso trabalho se refere à tentativa de caracterizar o discurso pedagógico sobre a LE. Trata-se de rastrear naquilo que se diz, a partir do lugar de professor, sobre a LE e sobre as formas como ela significa no discurso sobre objetos adjacentes (como seus falantes, a história desses falantes e da forma como significam a partir dela), analisando, mais especificamente, como a canção é trabalhada como um objeto simbólico inserido no material didático – discussões que desenvolveremos no capítulo 2.

Para tanto, tomamos as reflexões de Orlandi que, em seu livro *Terra à vista – Discurso do confronto: velho e novo mundo*, vai mostrando como as formas relativas à identidade do brasileiro – produzidas ao longo de nossa história (séc. XVI, XVII e XVIII) nos relatos dos descobridores, colonizadores e missionários (utilizados como fontes documentais) – se constituem como construções ideológicas. Em sua argumentação a autora caracteriza a forma do discurso que forja tais construções como **discurso sobre**. Para ela essa "é uma das formas cruciais para a institucionalização dos sentidos", pois esse discurso "organiza, disciplina a memória e a reduz" (2005 [1990], p. 44). A partir dessas reflexões, Mariani (1998) acrescenta que essa forma de enunciar

¹⁵ Para as reflexões desses textos as autoras citam trabalhos de base da AD no Brasil: Orlandi (2001a [1983] e 1988), Serrani-Infanti (1997a, 1998) - além de alguns de seus trabalhos anteriores. Para questões ligadas aos *processos de identificação* como próprio da aquisição de línguas, nós podemos ressaltar também as publicações de Carmagnani (1994, 2001), Coracini (2003, 2007), Grigolletto (2003), entre outros, conforme as referências que iremos apontando em nosso texto.

"projeta desdobramentos futuros" pois "'digere' para o leitor aquilo sobre o que se fala" (id., p. 60). Mariani reforça ainda que esses discursos são aqueles que

atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* ("discurso-origem"), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (destaques da autora) (id., p. 60)¹⁶.

Com o aporte teórico das duas pesquisadoras, acreditamos que, se o *discurso sobre* faz aflorar um lugar de autoridade, esse lugar ficará duplamente preenchido se, na cena enunciativa, locutor e interlocutor estiverem claramente ocupando lugares hierarquicamente marcados pelo funcionamento da sociedade em que desenvolvem uma prática social utilizando a linguagem. Assim, não apenas quando o professor fala sobre seu objeto de ensino – o que espera-se que aconteça com certa frequência nas aulas –, mas quando ele aborda objetos adjacentes, que também fazem parte do escopo de sua aula, configura-se uma exacerbação do lugar de autoridade sobre o que ele diz. Configura-se um *discurso sobre* praticamente incontestável. Nesse sentido, é necessário percorrer o que Orlandi (2001a [1983]) discute sobre o funcionamento do que designa como *discurso pedagógico* (DP). Ao detalhar suas regularidades, explica que se trata de um discurso que possui uma certa *circularidade* e está dentro do tipo que considera como *autoritário*¹⁷. Partindo da cena escolar (*quem / ensina / o quê / para quem / onde*), no DP o objeto do discurso (o quê) aparece como "*algo que se deve saber*" (id., p. 17). No

¹⁶ Nesta obra Mariani analisa o discurso jornalístico sobre o Partido Comunista entre 1922 e 1989.

¹⁷ Orlandi parte de dois processos que são constitutivos da tensão que produz o texto: o *parafrástico* e o *polissêmico*. Daí distingue três tipos de discurso: o *discurso lúdico* - "aquele em que o seu objeto se mantém presente como tal e os interlocutores se expõem a essa presença" (id., p. 15), resultando o que a autora chamou de "*polissemia aberta*" (ibid.); o *discurso polêmico* - que "mantém a presença de seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes, pelas quais se olha o que se diz" (ibid.), resultando o que a autora denominou "*polissemia controlada*" (ibid.); e o *discurso autoritário* - no qual argumentamos implicar o objeto de nossa pesquisa - "o referente está 'ausente', oculto pelo dizer" (ibid.), nesse tipo de discurso "não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo" (id., p. 15-16), o que resulta a "*polissemia contida*" (id., p. 16).

entanto, como discurso autoritário, se cria nesse contexto "a noção de uma voz segura e auto-suficiente" (ibid.) gerando, assim, uma relação de "discurso do poder" (ibid.) vinculado a formas imperativas que atuam caracterizando as relações de força que se estabilizam nessa cena. Interessam-nos, especialmente, as conclusões a que a pesquisadora chega a partir das regularidades desse discurso, mostrando que ele legitima os saberes na forma em que a escola prefigura, como uma "perspectiva de escolaridade": "as questões não se podem dizer nem verdadeiras nem falsas pois não se trata de explicar fatos mas de se mostrar a perspectiva de como podem ser vistos" (id., p. 21). A escola é o lugar (onde) se trabalha essa perspectiva em que "atribui-se um estatuto de necessidade, através da avaliação (...), instituindo um conhecimento que é considerado valorizado ou, em outras palavras, um *saber legítimo*. (grifos da autora) (ibid.)". No funcionamento do DP o professor e a escola tem um protagonismo que faz com que essa legitimidade seja efetiva. Orlandi caracteriza o professor como "professor-cientista" porque, no DP, esse "apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador" (ibid.). Nesse processo apaga-se a forma pela qual o professor toma o conhecimento do cientista, tornando-se o possuidor daquele conhecimento. Assim, Orlandi conclui que

Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, *dizer e saber* se equivalem, isto é, *diz que z = sabe z*. E a voz do saber fala pelo professor (grifos da autora) (ibid.).

No que se refere ao protagonismo da escola na construção do DP, Orlandi explica que essa "atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante" (id., p. 23). Sendo uma convenção, um modelo de conduta e, assim, obrigatório, tem "o prestígio da legitimidade" (ibid.). Por ser sede do DP, ela o vincula a uma instituição onde desempenha uma função de ser "**um dizer institucionalizado, sobre as coisas**, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o **domínio de sua circularidade**." (destaques nossos) (ibid.).

Assim, estamos tomando as reflexões desenvolvidas pelas autoras sobre o *discurso sobre* e o *discurso pedagógico* para desenvolvermos a base de

nossa perspectiva sobre o que estamos designando como **discurso pedagógico sobre a LE**. Nos enunciados que analisamos encontramos diferentes *discursos sobre*: sobre a canção, sobre seus intérpretes, sobre os povos de determinado lugar, sobre os aprendizes brasileiros, sobre características das línguas, sobre como se ensina e como se aprende uma língua estrangeira etc. Como vimos, esse discurso tem uma força capaz de institucionalizar os sentidos. Ao analisar as características do DP, entendemos que, ao se tratar de uma cena em que *falar sobre* se dá na posição-professor, esse efeito de verdade incontestável ganha ainda mais força e continua garantindo a circularidade que valida o DP ao mesmo tempo que legitima a escola – a instituição exemplar onde o ensino formal se materializa – como o espaço de validação desse saber.

1.4.2. A inscrição do sujeito na ordem da língua

Para continuar a explicitar nossos pressupostos teóricos e ir apontando como desenvolvemos nossa pesquisa, é preciso que entendamos que, dos elementos-base da AD que iremos ressaltar neste capítulo, a noção de sujeito é fundamental para que acessemos o nodal teórico que se constrói. Tal noção se dá, portanto, na compreensão de que por ser heterogêneo, descentrado, cindido, histórico, o sujeito é afetado pela ideologia que o interpela a ocupar posições discursivas. Assim, sujeito e sentido são produzidos simultaneamente sendo, dessa forma, efeitos da ideologia (cf. PÊCHEUX, 2014a [1975]). Sendo assim, é fundamental que tenhamos consciência de que toda vez que nos referimos ao sentido estamos espelhando essa referência no sujeito.

No caso de nossa pesquisa, ao tentar entender como determinados sentidos emergem e ganham força (disputam o lugar da dominância) na sala de aula de LE, estamos observando como os sujeitos se mostram interpelados pela ideologia – ou seja, essa relação espelhada entre sujeito e sentido é constitutiva da perspectiva teórica que embasa nossas hipóteses.

Partindo dessa perspectiva, com relação às práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, estamos num ponto de reflexão fora do olhar que a didática costuma lançar sobre essas práticas. Nossa visão do processo se projeta para (e a partir das) instâncias da subjetividade relativas

aos sujeitos envolvidos nesse processo. Trata-se, pois, do que Serrani-Infante (1997a, 1998) desenvolve sobre a *inscrição do sujeito na ordem da língua*, expondo, assim, a perspectiva da AD quando o que está em jogo se refere à aquisição de línguas.

Apoiando-se também no conceito de DP desenvolvido por Orlandi – que acabamos de abordar – e em alguns de seus trabalhos anteriores, Payer e Celada (2016) se remetem às reflexões de Serrani-Infante e pontuam, que

as práticas de ensino/aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo que [Serrani-Infante] compreende como de inscrição por parte de um sujeito da linguagem numa ordem: a da língua estrangeira, a da língua nacional, pois considera que é possível estender o conceito de inscrição com relação a qualquer ordem de funcionamento linguístico (id., p. 21).

As autoras expandem sua reflexão no sentido de detalhar que, "nas práticas que desenvolvemos no âmbito do ensino de língua(s)" (id., p. 22) – ou seja, no foco do trabalho que adotamos ao ensinar línguas – se destaca o "trabalho com o sentido e com o significante" (ibid.) que, por serem a matéria de constituição do sujeito, torna "possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos" (ibid.).

Ao desenvolver mais aspectos, considerando que tal inscrição se dá através de processos de identificação, as autoras afirmam que "o trabalho com língua(s) implica lidar com o significante e com a relação – sempre tensa – entre *identidade e alteridade*" (destaques das autoras) (id., p. 23). Diante disso, os "erros" ou "deslizes"

equivalem a marcas deixadas no trajeto do sujeito de linguagem no *entremeio* das línguas, na procura de inscrição na ordem de novas práticas ou dimensões de "sua" língua ou na língua outra. E essas marcas, por sua vez materializam constantes movimentos de identificação (e de não identificação), os quais, num emaranhado, acontecem numa cena invisível, simultânea e também necessária: a que ocorre nos bastidores do teatro da consciência, na relação língua(gem)/sujeito (destaque das autoras) (ibid.).

Com as reflexões das autoras aqui citadas, estamos querendo dar forma, delinear, a estrutura de base de nosso trabalho e explicitar características que incidem em nosso objeto de pesquisa. Assim, parece fundamental que, como

Payer e Celada, reconheçamos a condição de um sujeito no *entremeio*¹⁸, pois este encontra-se interpelado pelos sentidos que o convocam e o constituem, em especial, com relação às línguas e ao modo como circulam na sociedade, nos valores simbólicos que carregam.

1.4.3. O sujeito do entremeio em suas *condições de produção*

Quando pensamos no sujeito desse/nesse *entremeio*, estamos entrando em contato com as *condições de produção* (PÊCHEUX, 2014b [1969], p. 79-86) que o determinam. Lembremos que, com o propósito de definir os elementos teóricos que permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade, Pêcheux considera que

os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismos que chamamos "condições de produção" do discurso (id., p. 78).

Para empreender tal movimento com os protagonistas da cena enunciativa que analisamos e com a própria LE, tomamos, novamente, Pêcheux (2014b [1969]) e Orlandi (2003), pois nos parece interessante começar essa reflexão assinalando que há, no interior das condições de produção, **formações imaginárias** que sustentam a forma através da qual esse sujeito habita (transita por) um **espaço de enunciação** (GUIMARÃES, 2002) – conceitos que explicaremos a seguir.

1.4.3.1. Formações imaginárias

Começamos nossa exposição por abordar, de acordo com o que Milner (1999 [1983]) designa como *instância do imaginário*, o que a AD, a partir de

¹⁸ Segundo as autoras, o conceito foi "desterritorializado" por Celada (2002) a partir de Orlandi (1996) que o utilizou para expor a forma como a AD funciona como "uma disciplina que se faz no entremeio". Celada o utilizou para "abordar a relação à qual um brasileiro que aprende espanhol está sujeito, considerando especialmente a relação entre as línguas mais diretamente envolvidas (português e espanhol) e a proporção da memória que cada uma delas, em seu funcionamento, guarda da outra" (PAYER; CELADA, 2016, p. 28). Ver também Orlandi (2005b) e Serrani (1998).

Pêcheux (2014b [1969]) e Orlandi (2003, p. 30-42), desenvolve sobre tais formações. Assim, é essencial observar que elas fazem com que o discurso funcione mediante ***relação de sentidos***, ***mecanismo de antecipação*** e ***relação de forças***. É na instância do imaginário que essas relações se dão e entram em constantes movimentos para que os sentidos resultem desse embate.

De acordo com Orlandi (ibid.), a *relação de sentidos* é a forma como um discurso se relaciona com outros e, portanto, a como os sentidos resultam dessa relação (cf. id., p. 39). No funcionamento do *mecanismo de antecipação*, segundo a estudiosa, postula-se que “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ibid.). Dessa maneira um locutor pode “prever”, antecipar, com alguma segurança, os efeitos de sentidos de suas palavras diante de diferentes interlocutores (cf. ibid.). A *relação de forças* se apresenta no vínculo entre a ‘fala’ e os lugares que os sujeitos ocupam no discurso: “se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno” (ibid.) – exemplo que ilustra, categoricamente, nossa pesquisa. Nesse sentido, para Pêcheux (cf. id.) há representação de *lugares* nos discursos – por isso o giro de perspectiva que estamos apresentando pode revelar fatos novos, ou, talvez, deixar mais aparente a construção dos efeitos de sentido. A *relação de forças* – como conclui Orlandi – é entendida a partir do funcionamento de relações de poder em nossa sociedade, fazendo valer o discurso daqueles que detém o poder em uma dada situação, no caso do exemplo citado pela autora – e que coincide com o caso que observamos – a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (cf. id., p. 40) – conforme refletimos sobre as características envolvidas no *discurso sobre* e no DP.

Assim, de acordo com a pesquisadora, o mecanismo imaginário “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ibid.). Isto é, no discurso, estão em jogo as imagens entre os interlocutores (o que A pensa de B, o que A pensa que B pensa de A; o que B pensa de A, o que B pensa que A pensa de B, ...) e as imagens dos interlocutores sobre o objeto do discurso (o que A pensa de O, o que B pensa de O, o que A pensa que B pensa de O, ...) e há, nessas representações, a

sustentação de **efeitos de sentido**. Portanto, as imagens constituem e revelam as diferentes posições no discurso (ibid.). Um professor não é empiricamente um professor. É no discurso, e a partir de seu funcionamento, que se produzem as imagens desta posição: *posição-professor*, como no nosso exemplo. Orlandi (ibid.) se serve da designação *jogo imaginário* para se referir à presença das relações que sustentam os efeitos de sentido no discurso.

Cabe-nos ressaltar que, segundo Pêcheux (2014b [1969]), nem todos os elementos que constituem esse *jogo imaginário* têm uma “eficácia” necessariamente igual (cf. id., p. 86). Ou seja, ao analisar a eficácia de determinadas imagens – como elas podem se tornar dominantes frente a outras – estamos analisando como, de acordo com as *condições de produção* de um discurso, as *relações de força* e as *relações de sentido* se manifestam “colocando sistematicamente em evidência as variações de dominância” que cada situação pode evocar (cf. ibid.).

O *imaginário*, de acordo com o que desenvolvemos a partir das considerações de Milner (1999 [1983]), seria a instância de formulação (e circulação) das imagens¹⁹. A partir de uma citação de Orlandi, poderemos avançar no sentido de compreender melhor o funcionamento dessa instância:

O que temos em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutiva tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona (2003, p. 74).

Sendo o discurso regido pela força do imaginário da unidade, há, como vimos, *relações de forças* presentes que estabelecem, por sua vez, relações de dominância. Portanto, **é na instância do imaginário, a partir dos mecanismos imaginários, que o efeito de sentido aparece com uma direção ideológica, “uma ancoragem política” (ibid.) relativa a relações de poder, de inclusão / exclusão.**

Nosso trabalho se volta, assim, à necessidade de buscar na materialidade linguístico-discursiva do DP – tanto nas escolhas das amostras de língua,

¹⁹ As imagens estariam condicionadas pelo imaginário que, como ressalta Orlandi, “não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em sociedades como a nossa, por relações de poder” (2003, p. 42).

quanto na forma de abordá-las e designar objetos discursivos em torno da LE – marcas sobre a concepção de língua, cultura, história, sociedade etc. Essas marcas são indícios de direções ideológicas capazes de capturar os sujeitos. Nelas estão presentes representações que Woolard (2007) designa como **ideologias linguísticas**: *"las ideologías lingüísticas no representan solamente el lenguaje sino que exhiben los lazos íntimos que lo unen a nociones tales como identidad y comunidad, nación y estado, o moralidad y epistemología"* (id., p. 129) – conceito que retomaremos no capítulo 4.

1.4.3.2. Espaço de enunciação

Ainda com relação a essa busca das marcas de uma direção ideológica, retomamos o fato de que, com relação às condições de produção nas quais enuncia, de acordo com Guimarães (2002), **o sujeito se apresenta no(s) espaço(s) de enunciação**: "espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante" (cf. id., p. 18). São espaços "habitados" por falantes que ele define como "sujeitos divididos por seus direitos ao dizer, aos modos de dizer" (ibid.)²⁰. Para o autor, a enunciação é um acontecimento de linguagem que ele define como político²¹ – no sentido em que notamos o efeito da "ancoragem política" constitutiva da instância do imaginário em que se estabelecem as relações de poder, de inclusão / exclusão – conforme refletimos na seção acima.

A partir das reflexões sobre o espaço de enunciação e também mobilizando as discussões sobre a noção de memória²², Zoppi-Fontana conclui que

Pensar a identidade das línguas e dos sujeitos dessas línguas em relação a um espaço de enunciação determinado é pensar uma determinada configuração territorial como espaço

²⁰ Lembramos que em nossa pesquisa de mestrado, nos detivemos nessa questão e analisamos o "sujeito entre (as) línguas" (SOUSA, 2007).

²¹ Para Guimarães "o político" (ou "a política") é caracterizado pela "contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento" (id., p. 16).

²² As formulações teóricas discutidas pelos pesquisadores da AD em torno da noção de memória são consideradas fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e serão levantadas no final deste capítulo, na seção 4.5, e também no capítulo 4.

metaforizado pelo jogo contraditório de diversas memórias da língua (Payer, 2006), a partir das quais se produzem os processos de identificação simbólica e imaginária que constituem o sujeito do discurso na relação material entre línguas co-existent (ZOPPI-FONTANA, 2009a, *apud* DINIZ, 2010, p. 33)²³.

Essa conclusão se alinha com a forma como estamos considerando o acesso aos sentidos/sujeitos no processo de inscrição nas línguas às quais o sujeito brasileiro se apresenta como *sujeito do entremeio*. Em termos de discurso, o espaço do dizer sobre a língua está fortemente marcado pelas políticas linguísticas que, de forma institucionalizada (no DP, nos livros didáticos, nas gramáticas e dicionários, nas diretrizes legais que dão forma aos instrumentos linguísticos), organizam (prefiguram) a memória sobre as línguas ao mesmo tempo em que inscrevem a exterioridade (o histórico), nas possibilidades desse dizer.

Na próxima seção seguiremos explicitando a discussão teórica que nos possibilita pensar essa exterioridade inscrita no dizer.

1.4.4. A noção de cultura na AD

Nesta seção apresentaremos reflexões que foram fazendo com que conseguíssemos construir o percurso de desenvolvimento do trabalho aqui exposto. Anteciparemos alguns dos resultados a que chegamos pois, eles foram responsáveis por estabelecer movimentos de direção para tal desenvolvimento.

A partir do objetivo que desencadeou este trabalho – entender o deslocamento e pesos dos sentidos da designação de *língua de cultura* atribuída à LE no processo de ensino-aprendizagem formal dessa língua no Brasil – começamos a questionar sobre qual material seria mais propício para revelar como determinadas atividades desenvolvidas nas aulas de LE estimulam o aparecimento de comentários e enunciado (nas instruções de consignas, em atividades de compreensão de texto, por exemplo) que conduziriam à concentração do trabalho em sentidos vinculados ao "cultural". Pareceu-nos que tal material teria que trazer um tipo de atividade recorrente em cursos de língua estrangeira e que atendesse a determinadas

²³ Citação apresenta somente referência à obra, mas não ao número de página.

especificidades. Assim, nossa decisão foi a de construir um corpus com atividades com canções e com questionários nos quais os professores de LE pudessem comentar sobre suas motivações e enfoques de trabalho – como explicitamos na seção 1.3.

Uma vez que pensamos num corpus com atividades que pudéssemos vincular ao conjunto de práticas (ALTHUSSER, 2007 [1970]) que materializam e revelam ideologias, já estávamos, de certa forma, nos lançando à necessária reflexão sobre a noção de cultura dentro do campo teórico da AD. Assim, é preciso deixar claro que esta não é uma conceitualização unívoca e que não chegou a ser desenvolvida na fundação desse campo. No entanto, vários pesquisadores vêm trabalhando para defini-la, fazendo, assim, com que a teoria avance.

Em nossas reflexões, nos alinhamos, pois, com Ferreira (2011)²⁴ ao postular que não podemos tratar a cultura (ou "o cultural"), de forma banalizada, sendo relevante ressaltar que a cultura entendida pelo viés discursivo

se torna um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito do apagamento da historicidade de certos fatos sociais. Isso determina a quase banalização de certos comportamentos distintos e idiossincráticos de determinados povos e comunidades, sendo-lhes atribuída a mesma explicação: *isso é cultural*. (id., p. 59)

Acreditamos ser muito pertinente começar nossa reflexão sobre a noção de cultura a partir dessa constatação da pesquisadora. Reconhecemos que no ensino, em geral, essa banalização é recorrente, porém, advertimos com maior ênfase que no ensino de línguas, no tratamento da diferença linguística, a banalização do "isso é cultural" acaba sendo uma forma de atribuir à cultura aspectos da significação para os quais "não se encontra resposta". Geralmente isso leva a que se instalem e se reforcem estereótipos, caricaturas²⁵, que incidem no processo de aquisição da língua estrangeira – na forma como o

²⁴ Maria Cristina Leandro Ferreira é autora de várias publicações na qual discute a noção de cultura na AD.

²⁵ No caso da LE, não é difícil que, ao abrirmos um ou dois livros didáticos, nos deparemos com referências ao *flamenco* e à *paella* como símbolos culturais dos espanhóis, ao *tango* e ao churrasco como argentinos, e ao *sombrero* e a tequila como mexicanos, por exemplo. Mas, mais que isso, quando analisamos esses processos no campo linguístico, podemos encontrar comentários do tipo "eles são mais diretos", "eles são grosseiros", "eles são muito formais" etc.

entendemos como um processo de inscrição do sujeito na língua.

No artigo "O desafio de dizer a cultura em análise do discurso de orientação pecheutiana", Ramos (2018) inicia sua reflexão sobre a noção de cultura a partir da observação de que há uma tendência, em algumas bases teóricas, de considerá-la mediante seu *caráter fixista*. Isso levaria a cultura a circular como "efeito ideológico que visa garantir a resignação dos sujeitos ao grupo ao qual pertencem" (id.)²⁶, o que, segundo a autora, "mascara seu processo de operacionalização, fabricando um efeito de unidade, de homogeneidade (...)" (id.). Trabalhar tal noção no campo da AD seria, portanto, desconstruir essa ideia e reconhecer "seu caráter ilusório, como também seu caráter dinâmico, o qual permite conceber a cultura como um 'lugar de interpretação' (DE NARDI, 2007), ao qual subjazem as relações de poder" (RAMOS, 2018). Dessa forma, Ramos situa a cultura num paralelo com a ideologia a partir da aproximação das considerações que Pêcheux faz de Althusser – como também nós pontuamos acima. Assim, ela salienta que

No texto "Delimitação, inversões, deslocamentos", Pêcheux (1990, p. 17) retoma Althusser (1970) dizendo que "as práticas ideológicas são aí caracterizadas como 'reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho[...]' (id.)

Em outro texto, Ramos e Ferreira (2016) afirmam que "a cultura promove laço social, bem como serve de suporte para a construção das subjetividades" (id., p. 143). Segundo as autoras, isso faz com que possamos compreender mais facilmente seu "caráter assujeitador" (cf. *ibid.*). Reforçando a compreensão de sua relação com o funcionamento da ideologia, as pesquisadoras ressaltam que a cultura

interpela os indivíduos em sujeitos no sentido de que, ao nascer, não escolhemos a língua, as estruturas, a comida, a família ou a cidade, mas nos limitamos a incorporar e reproduzir essa trama de práticas, rituais, crenças e significados já sedimentados que dão a ilusão de unidade. Unidade impossível de existir, já que a cultura não é homogênea. (*ibid.*)

As autoras concluem ainda que a ideologia determina os sentidos de uma

²⁶ O texto publicado em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/81262> não apresenta número de página.

cultura. Para fechar, por ora, nossas reflexões sobre essa noção – ressaltando que ela será mobilizada e ampliada ao longo do trabalho –, nos colocamos em consonância com a definição de Mariani (2009) que, a partir das pistas deixadas por Pêcheux (e na mesma direção que apontam as pesquisadoras que citamos anteriormente), entende a cultura

(...) como resultante de práticas dos sujeitos e entre sujeitos que remetem para um estado de coisas num determinado momento e em um determinado lugar em uma formação histórica: práticas vinculadas a maneiras de se relacionar em sociedade. Ao mesmo tempo, são práticas não dissociadas dos modos sócio-históricos de produção, reprodução, resistência e transformação dos sentidos. Práticas expostas também à errância e à não-totalidade dos processos de significação. (id., p. 45)

Nesses termos em que nos baseamos para compreender a noção de cultura nos voltamos às decisões tomadas para encaminhar o desenvolvimento de nosso trabalho. Primeiramente, é importante dizer que a divisão das questões da pesquisa em dois grupos – que expusemos na seção 1.2.2 deste capítulo – conduziu a metodologia de trabalho que adotamos. Assim, lembremos que o primeiro grupo de questões se relaciona com a forma como os professores de espanhol conduzem determinadas atividades com a língua, somada ao tipo da amostragem de língua que trabalham nas aulas – e tem o objetivo de investigar de que forma essa condução de trabalho está posta no discurso pedagógico sobre a LE, contribuindo para o deslocamento da força na imagem da LE de *2a língua de negócios* para *língua de cultura*.

Nossa intenção era a de estimular o aparecimento de regularidades linguístico-discursivas utilizadas na sala de aula de LE (como se orienta a interpretação de texto, o enfoque em determinadas regiões de produção de sentido, por exemplo) e, a partir daí, entender como se consolida uma perspectiva sobre a língua e sobre como relacionar-se com ela – entrando assim no segundo grupo de questões de nossa pesquisa, aquele que aponta com maior precisão para as regiões de sentido acionadas através do DP sobre a LE, regiões que trariam determinadas imagens que condensamos na de *língua de cultura*. De fato, podemos adiantar que há uma regularidade no *discurso sobre* objetos ligados à história e sociedade, aliada à experiência com uma materialidade linguística que revela funcionamentos distintos de acordo

com os processos históricos e sociais nos quais cada variedade se inscreve, que consolida uma forma de ser sujeito nessa língua e assim, de atribuir sentidos a ela. Todos esses processos de significação estão implicados na forma como a memória é concebida na AD e que passaremos a expor na próxima seção.

1.4.5. Memória, essa instância de processamento dos sentidos

As questões que discutiremos nesta seção retomam e ampliam os conceitos que abordamos até aqui. Isso se deve ao fato de que, na AD, o funcionamento do dispositivo teórico e de análise constituem uma rede complexa de imbricações em que um conceito está intimamente ligado ao outro. Percorreremos, assim, as reflexões de alguns pesquisadores para entender como a memória, a língua e o sujeito se configuram como instâncias constitutivas dos efeitos de sentido e relacionamos aos que emergem em nossa pesquisa. Salientamos, pois, que não temos a pretensão de esgotar as reflexões em torno dessas noções, mas acreditamos que trazê-las neste momento do trabalho seja fundamental para preparar o leitor tanto para o desenvolvimentos das análises, quanto para as reflexões sobre a forma como entendemos a recorrência de determinadas temáticas que encontramos no funcionamento do DP sobre a LE.

1.4.5.1. Regularidade, implícito, série de sentidos, acontecimento e memória

Para entender como a AD concebe o funcionamento da memória, comecemos por mobilizar as reflexões do texto intitulado "Memória e produção discursiva do sentido", de Achard (1999). Ao trabalhar o papel da memória na produção de sentido, o autor chama atenção ao estatuto do *implícito*, considerando que "a estruturação do discursivo vai construir a materialidade de uma certa memória social" (id., p. 11). Achard elabora sua argumentação sobre o funcionamento do implícito de forma a mostrar que aquilo que é "pressuposto" – e é um "consenso sobre o implícito" – é somente uma representação, pois seu conteúdo é memorizado sem a necessidade de explicitá-lo, mas sim, está presente na paráfrase (cf. id., p. 12-13). De acordo

com a perspectiva do discurso,

o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição "no vazio" de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase (id., p. 13).

Para explicar de que forma os implícitos se plasmam na memória, Achard se refere a uma dialética entre a repetição e a regularização. Tomando o problema do "sentido da palavra" e esta, como unidade simbólica, ele vai mostrando como, a partir da repetição dessa unidade, cada nova co-ocorrência fornece

novos contextos, que vêm contribuir à construção do sentido de que essa unidade é suporte. Mas para poder atribuir um sentido a essa unidade, é preciso admitir que suas repetições – essas repetições – estão tomadas por uma regularidade" (id., p. 13).

As regularidades se dão num certo número de posições. A relação das regularidades e do funcionamento do implícito está, portanto, no "aparecimento em diversos textos das diferentes posições" (ibid.) que nos permite fazer um inventário dessas posições e estabelecer suas regularidades, para então "designar, lá onde elas não são explicitamente instanciadas, os tipos de implícito por que elas clamam" (ibid.).

Sobre a repetição e a regularização, Achard conclui que

(...) o fechamento exercido por todo jogo de força de regularização se exerce na retomada dos discursos e constitui uma questão social. Se situamos a memória do lado, não da repetição, mas da regularização, então ela se situaria em uma oscilação entre o histórico e o linguístico, na sua suspensão em vista de um jogo de força de fechamento que o ator social ou analista vem exercer sobre discursos em circulação. Este eventual jogo de força é suportado pelas relações de formas, mas estas são apenas o suporte dele, nunca estão isoladas. Elas estão eventualmente envolvidas em relações de imagens e inseridas em práticas. (id., p.15-16)

Ele ainda acrescenta que "a regularização se apóia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido" (id., p. 16), estruturando "a ocorrência e seus segmentos, situando-os dentro de séries (ibid.)". Nesse funcionamento, o que desempenha o papel da memória discursiva

são as valorizações diferentes, em termos por exemplo de familiaridade ou de ligação a situações, atribuídas às

paráfrases, que entretêm então, graças ao processo controlado de derivação, relações reguladas com o atestado. Na hipótese discursiva, pois, ao contrário do modelo chomiskiano, o atestado constitui um ponto de partida, não o testemunho da possibilidade de uma frase, e a memória não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase. (ibid.)

Para finalizar, o autor sintetiza seus objetivos em mostrar que "a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação" (id., p. 17) e, assim, a enunciação "deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso" (ibid.). Como consequência dessa perspectiva, Achard afirma que

um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única. (ibid.)

Estamos entendendo a forma como os acontecimentos marcam o sujeito e o expõem às relações de verossimilhança que a memória acessa de acordo como ela está constituída. Assim, tomaremos as reflexões do texto "Papel da Memória", de Pêcheux (1999), publicado na obra de mesmo nome organizada por Achard. A partir das questões debatidas por Achard (sobre a repetição, a regularização e o implícito – que acabamos de tratar), Pêcheux introduz a reflexão sobre o acontecimento como uma tensão contraditória que existiria na forma como ele se inscreve no espaço da memória. Segundo o autor essa tensão está

constantemente presente, sob uma dupla forma-limite que desempenhou o papel de ponto de referência: o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido (id., p. 50).

Para Pêcheux, a "memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os 'implícitos' (...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível" (id., p. 52). Levando em conta as reflexões de Achard sobre a série de regularização que estabelece a relação de sentido no que considera como "implícitos", Pêcheux explica que o acontecimento discursivo seria um

mecanismo para mexer de alguma forma com a série, sinalizando que

a memória discursiva tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa "regularização" e produzir retrospectivamente outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (ibid.).

No funcionamento da memória discursiva há, portanto, um "jogo de força" que entra em ação pelo choque do acontecimento que pode provocar, por um lado, o controle, a regularização e a estabilidade parafrástica, capaz de absorver, ou até mesmo, dissolver o acontecimento; e por outro, contrapondo-se ao primeiro, desregular, perturbar a rede dos implícitos, "ruir" com a série, ou, ao menos desestabilizá-la (cf. id., p. 53).

Ainda sobre a repetição e a regularização, Pêcheux adverte que "a recorrência do item ou do enunciado" pode caracterizar sua divisão material (cf. ibid.), abrindo-se, assim "o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação" (ibid.). Dessa forma, o autor expõe a possibilidade de haver uma "repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase" (ibid.).

Feitas estas considerações da base de nosso referencial teórico sobre o papel da memória, vejamos, na seção seguinte, outros desdobramentos que marcam o funcionamento dessa instância na produção de sentidos.

1.4.5.2. Formações discursiva, esquecimentos e silenciamentos, interdiscurso, memória na/da/sobre a língua

Na obra *Memória da Língua: Imigração e Nacionalidade*, Payer (2006) desenvolve reflexões sobre a memória da/na língua, mobilizando, entre outros, os conceitos de formação discursiva, esquecimento e silenciamento²⁷. Entre as discussões e mobilizações teóricas – sobre as quais nos debruçaremos com a devida profundidade, pois apresentam grande afinidade com nossa pesquisa –, gostaríamos de começar nossa reflexão apontando que a pesquisadora sugere

²⁷ A partir das bases teóricas na AD, a pesquisadora analisa "a memória da imigração, tomada como memória discursiva, onde se encontra incluída a língua praticada pelos sujeitos provenientes da imigração italiana para o Brasil no período republicano" (id., p. 18).

a inserção de mais um elemento no jogo de imagens, que apresentamos na seção 1.4.3.1, de acordo com Pêcheux (2014a [1975]) e Orlandi (2003) – no qual os sujeitos protagonistas do discurso se encontram quando enunciam ao fazer projeções sobre si, sobre o outro, e sobre o objeto do discurso, conforme explicitamos. A inserção proposta por Payer se trata, pois, das "imagens que os sujeitos fazem do *código linguístico* em que se dá 'a comunicação'" (destaques da autora) (2006, p. 108). Essas imagens são importantes também para nossa pesquisa, uma vez que entendemos que noções sobre a memória que permeiam a língua são atravessadas pelo *discurso sobre* que constitui e potencializa o DP, tecendo uma discursividade sobre a LE. É preciso ressaltar que para a AD a discursividade é a forma como "se produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica" (ORLANDI, 2003, p. 18). Na análise de nosso corpus daremos visibilidade à discursividade sobre a LE condicionada às condições de produção ligadas ao ensino formal.

Conforme as reflexões que mobilizamos nas seções anteriores sobre as *formações imaginárias*, essa condensação não acontece do nada: ela é resultado das *relações de sentido*, de como um discurso se relaciona com outro. Tal condensação também não se dá de forma fluida. Sua dominância decorre do embate de forças de concepções contraditórias sobre a LE. Daí, o nosso trabalho vai no sentido de encontrar as regularidades que podem indicar a ideologia e, a partir dela, chegar à compreensão das relações de dominância. Dessa forma, cabe-nos rastrear os discursos que permeiam a memória discursiva da LE.

Nas palavras de Payer, essas relações se dão quando analisamos a memória e o discurso enquanto: "lembrança e esquecimento, o tempo e a duração dos sentidos, o apagamento e a substituição, suas técnicas e estratégias políticas explícitas, o retorno do que foi apagado" (2006, p. 26), assim como, "a constituição histórica da memória e sua administração nas instituições" (ibid.). A pesquisadora salienta ainda o que Courtine destaca ao tratar de uma "perda da referência", do "esvaziamento de uma memória histórica que deixa, como uma frágil lacuna, o traço de seu desaparecimento", remetendo esse processo

"às 'línguas de Estado', que esquadrinham a lembrança dos acontecimentos históricos, preenchendo a memória coletiva com certos enunciados, cuja recorrência organizam, enquanto se dedicam à anulação e empobrecimento de outros" (COURTINE, 1999, p. 16, apud PAYER, 2006, p. 26).

No que a autora desenvolve, a partir de diversos pesquisadores vinculados à AD, deixa claro que, "o tema da memória aciona os princípios gerais que fundamentaram e sustentam toda a reflexão que se processa a partir desse campo" (id., p. 27) – princípios que envolvem as noções de "*formação discursiva, interdiscurso/intradiscurso, constituição/enunciação do discurso, efeito de pré-construído, repetição, paráfrase/polissemia, silenciamento*, entre outros (ibid.)".

Com base em Achard e Pêcheux (1999), que elaboram o conceito de *memória discursiva*, apresentando o fato de que ela não se esgota na ordem do "efetivamente ouvido", do "realmente formulado" e que "ela se apresenta no domínio das identificações/filiações discursivas como uma *base que regulariza* a possibilidade de qualquer dizer" (PAYER, 2006, p. 28) – de acordo com o que expusemos anteriormente –, a pesquisadora explica que os sentidos sobrevivem tanto da instância da *formulação* como da instância da *constituição* (cf. ibid.). Para tanto, a pesquisadora mobiliza as reflexões de Pêcheux²⁸ para quem "o funcionamento discursivo (n)dos dizeres que se apresentam sob a forma/aparência da universalidade (...) sempre se religam a lugares de observação (lugares discursivos) particulares" (PAYER, 2006, p. 29). Ainda com base em Pêcheux, Payer aponta que "há na tensão das formações discursivas entre si uma particularização do universal, que é confrontada com uma universalização do particular" (ibid.). Dessa tensão resulta um intervalo (um espaço, uma distância) que constitui "limites/aberturas" de acordo com o "funcionamento da memória, que tem no *esquecimento* sua contraparte constitutiva, intrínseca e indomável" (ibid.).

Para encontrar uma delimitação desses intervalos e, assim, a projeção do que seria uma distância, tomamos as considerações de Pêcheux (2014a [1975]) e Pêcheux e Fuchs (2014 [1975]) sobre o conceito de **formações discursivas** – uma noção fundamental para a nossa tese. Partindo do

²⁸ A autora cita Pêcheux, 2014a [1975].

funcionamento da ideologia que interpela os sujeitos, conduzindo-os a ocupar lugares no discurso, e determinados pelas *formações ideológicas* – próprias da forma como, através do que Althusser (2007 [1970]) chama de "aparelhos ideológicos do Estado", se colocam "em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classe sem, no entanto, recalá-las exatamente" (PÊCHEUX; FUCHS, 2014 [1975], p.163), os autores afirmam que "se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais" do que chamam de "materialidade ideológica" (cf. *ibid.*). As formações ideológicas caracterizam um aspecto relativo a como essa relação de classes se dá como luta de classes, um afrontamento de posições políticas e ideológicas no interior desses aparelhos e que "não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação" (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 102 *apud* PÊCHEUX; FUCHS, 2014 [1975], p. 163). De acordo com essas reflexões, Pêcheux e Fuchs afirmam que as formações ideológicas comportam

como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma formação dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes (*id.*, p. 164)²⁹.

Assim, os autores reforçam que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* – conceito do qual tratamos anteriormente. Dessa forma, os sentidos estão condicionados a como se caracterizam essas condições de produção e se manifestam de acordo com uma "dependência constitutiva" do que Pêcheux designa como "o todo complexo das formações ideológicas" (2014a [1975], p. 146). Ele explica que essa dependência pode ser especificada por meio de duas teses. A primeira tese se dá na compreensão de que "o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe 'em si mesmo'" (*id.*, p. 146), de forma que o sentido "é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)" (*ibid.*). Sendo assim, ele conclui que as palavras "mudam de

²⁹ O autores indicam que as formulações também foram feitas a partir de Haroche; Henry; Pêcheux, 1971, p. 102.

sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (id., p. 146-145). A segunda tese se vincula ao modo como as formações discursivas se apresentam no interdiscurso. Segundo o autor

o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória de interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que "algo fala" (*ça parle*) sempre "antes, em outro lugar e independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (id., p. 149)

Ele conclui observando que a interpelação que a ideologia faz dos indivíduos em sujeitos "se realiza através do complexo de formações ideológicas (...) e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significação percebidas – aceitas – experimentadas" (ibid.).

Na leitura que fizemos de Payer (2006) nos chama a atenção a forma como a autora empreende uma discussão sobre a relação entre o conceito de formação discursiva e a noção de "campo associado", de Courtine, pois, para esse autor a noção de memória "'aparece subjacente' à análise das formações discursivas em *A arqueologia do saber*" (PAYER, 2006, p. 33). Assim, o autor diz que "toda formulação possui em seu 'domínio associado' outras formulações, que ela repete, refuta, transforma, denega" (COURTINE, 1981 apud PAYER, 2006, p. 33). Courtine elabora a noção de "campo associado" do enunciado "nas formulações que constituem um corpus específico" e "delimita a noção de memória, ao relacionar as sequências discursivas quanto às suas formas de ligação entre si, observando que possui, com efeito, um *domínio associado*" (ibid.), sem o qual a "função enunciativa" não pode se dar. Esse domínio, segundo Courtine, "consiste em uma rede de formulações nas quais o enunciado se insere e forma elemento" (ibid.). Assim, o papel da memória do enunciado, a partir da noção de "campo associado", de Courtine, aponta a existência de duas ordens diferentes de formulações: a da instância intradiscursiva – que o coloca numa rede de formulações, numa sequência de formulações, fazendo parte "da mesma formação discursiva, de que um enunciado se coaduna a outro 'já ouvido'" (ibid.); e a da formulação como forma de referência (implícita ou não) a outras formulações, "seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para opor-se a elas, seja para falar delas por sua vez; não há enunciados que, de uma maneira ou de outra, não

reatualizam outros" (COURTINE, 1981, p. 43 *apud* PAYER, 2006, p. 33-34). A partir dessas reflexões, Payer conclui que

no funcionamento da memória discursiva, a ligação de uma formulação a uma cadeia de outras formulações pode ser deliberada, de modo que as formulações se ligam a outras mesmo quando (ou mesmo porque) se quer apagá-las (...). O rastro dessas outras formulações em geral se faz marcar por índices pontuais, mecanismos do "discurso textual" que a análise discursiva pode reencontrar (id., p. 34).

Payer trabalha também com a noção de interdiscurso entendendo-a, segundo a AD, como o espaço "virtual" dos sentidos acionado pela memória a que a dupla formulação do enunciado – mencionada anteriormente – faz referência (id., p. 35). Nesse sentido, afirma que "nenhuma formação discursiva tem existência própria isolada, mas sempre se constitui na relação com outras" (ibid.) e se refere a como Orlandi (2005a [1990]) entende o interdiscurso como "lugar de constituição dos sentidos". Nesse lugar a "verticalidade do dizer" – de domínio da memória – retorna sob a forma do pré-construído, assim,

a relação entre as formações discursivas é "soldada" pela existência do interdiscurso. E a exterioridade (...) constitutiva só se define em função do interdiscurso, ou melhor, essa exterioridade tem seu modo de existência definido pelo interdiscurso. (id., p. 42)

Para Payer, a noção de memória, primeiramente trabalhada como memória do enunciado, "se expande, no encontro com a noção de interdiscurso", atingindo, assim, "a própria natureza da significação, enquanto produção de sentidos a partir das relações que se estabelecem entre enunciados concernidos por condições de produção nas práticas discursivas" (id., p. 35-36).

Antes de finalizar com as conclusões da autora sobre o que ela define como memória na/da língua, gostaríamos de retomar algo que escrevemos no início destas reflexões sobre a forma como a noção de *memória* se vincula a de *esquecimento* de forma constitutiva. Ao trabalhar com essa última, Orlandi discute em diversos momentos de sua obra diferentes formas de *silenciamentos* e de como elas atuam nos processos histórico-discursivos³⁰. Para nossa pesquisa é relevante observar que essas formas estabelecem o modo pelo qual

³⁰ Para essas afirmações Payer se refere a diversas publicações de Orlandi (cf. 2006, p. 37).

se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma "outra" formação discursiva, uma "outra" região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas determinando consequentemente os limites do dizer. (1992, p. 75-76)

Como forma de compreensão dos deslocamentos de sentidos/sujeitos decorrentes das condições de produção envolvidas no processo de ensino-aprendizagem formal da LE no Brasil, nos valeremos da noção de *silenciamento* para aplicar em nossa análise o que Orlandi discute como "silêncio local", "interdição do dizer", "censura" (cf. id., p. 77) – aprofundando-nos nos detalhes dessa questão no capítulo 4.

Voltando às discussões de Payer, analisando como a repetição tem lugar na noção de memória, a autora afirma que seus mecanismos de funcionamento não estão desvinculados "no processo de significar próprio da língua" (2006, p. 38), produzindo o reconhecimento do *mesmo*, isto é,

de que a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora, repetidos, se transformem/inscrevam enquanto matéria reconhecida, imagem significada, na língua. Criando pistas, lastros, sinais, a repetição domestica a memória, ao se dar como língua. O reconhecimento do mesmo (o repetido) cria memória na e para a língua, e daí para as imagens significadas, os sentidos, os percursos de sentidos, os discursos, enfim. (id., p. 38-39)

Assim, suas conclusões vão no sentido de ressaltar que "ao se falar sobre a própria língua, enquanto produção humana e sócio-histórica, também está se falando de memória, porquanto nela funciona a repetição" (id., p. 39). A **memória na língua** é apresentada, dessa forma, não como uma dimensão ulterior, mas como o efeito da própria repetição da língua (que domestica sua memória) e isso leva a pesquisadora a relacionar a língua com uma memória histórica, discursiva – com uma memória constitutiva³¹ (cf. ibid.). A *memória na língua* nos dá uma perspectiva de análise em que "a língua é tomada como parte da história, e a história significa *com a, através* da língua" (ibid.).

Chegando a esse ponto de reflexão, Payer propõe que tomemos o ângulo

³¹ Em sua pesquisa, Payer afirma que, nesse sentido, é possível "considerar o estatuto da língua falada pelos descendentes dos imigrantes enquanto parte do 'arquivo' concernente à sua história, no sentido de que compreender a sua língua leva à compreensão de sua história" (ibid.).

inverso, a partir da língua, e que "focalizando-a de conformidade com o que ela significa por sua relação com a história" (id., p. 40-41), para que vejamos que, desse ângulo estamos considerando a **memória da língua**: "a memória histórica (discursiva) é parte constitutiva da língua em que essa história se dá", assim, "é a língua que significa por sua relação com a história" (cf. id., p. 40).

Tendo trabalhado com as bases da AD para chegar a traçar relações entre memória discursiva e formação discursiva, memória da/na língua, a autora retoma as reflexões de Orlandi sobre a qual justifica que "é porque a história se inscreve na língua que esta significa. Daí o equívoco necessariamente constitutivo da significação que é ao mesmo tempo sistema e acontecimento" (2007a [1992], p. 70).

Todas essas reflexões constituem as bases teóricas em que nos apoiamos para a escolha do corpus, as análises que desenvolvemos nos capítulos 2 e 3 e a forma como entrelaçamos os acontecimentos na forma da materialidade histórica que, juntamente com a linguística, se instauram na memória dos sujeitos. Como dissemos anteriormente, elas serão mobilizadas, debatidas e ampliadas, nos próximos capítulos. Quando nos propomos ao giro de perspectiva da cena enunciativa e entramos na análise do DP sobre a LE entendemos que além de considerarmos a incidência de construção de sentidos a partir da memória na língua e da língua, estamos diante da busca de como a memória sobre a língua, sobre a LE, se configura nesse discurso e chega a fazer parte de uma discursividade.

1.5. Hipóteses

Retomemos algumas considerações que fomos expondo anteriormente para expor as hipóteses de nosso trabalho.

A partir de uma primeira aproximação que fizemos de nosso corpus, identificamos uma contradição – já enunciada por nós na seção 1.3: **se, por um lado, encontramos uma regularidade na forma de conduzir o trabalho de produção de sentidos acionando determinadas regiões através de remissões a "povos" e "territórios" (na maior parte dos casos nacionalidades e nações) e "sua cultura", por outro lado, há uma recorrência de condução didático-pedagógica do trabalho com o**

linguístico de forma a "coisificá-lo", evidenciando (e talvez, concebendo) a língua apenas como forma³². Há, portanto, um cenário no qual essas duas tendências – que interpretamos como contraditórias – se apresentam fortemente.

Nosso esforço nesta pesquisa vai na direção de, após ter analisado o corpus, propor que **essas duas tendências interagem contraditoriamente de forma a que, apesar do reforço na forma, na "coisificação do linguístico", prevaleçam os sentidos produzidos a partir do trabalho com o sócio-histórico, com os sentidos que emergem de referências localizadas no tempo e no espaço** (forma como estamos entendendo o sentido da *língua de cultura*).

Assim, acreditamos estar encontrando uma forma de compreensão da metáfora da LE na qual passaremos a nos apoiar: *língua de cultura* na medida em que o trabalho com a língua, no ensino formal, conduz a relação aprendiz/língua a **sentidos construídos a partir do "reconhecimento" (desde um trabalho mais aprofundado até uma simples menção) de processos sócio-historicamente localizados**. Dessa forma, nos colocamos alinhados com os autores que citamos nas reflexões sobre a noção de cultura na AD. A cultura se torna um "lugar de interpretação" (DE NARDI, 2007) na medida em que as regularidades do DP reforçam um olhar para os processos

³² Detalhamos esse procedimento com mais profundidade no desenvolvimento da análise do corpus que fizemos no capítulo 2 e também no cotejamento de outros materiais realizado no capítulo 3. Neste momento, apenas para ilustrar e facilitar a leitura, podemos citar como exemplos dessa "coisificação" atividades como completar um texto com formas verbais de um tempo e modo específicos, dizer que / ou formular atividades nas quais o objetivo de escolha de determinado texto se deve à abundância de uma forma verbal específica ou de vocabulário pertencente a um campo lexical "x" etc, desprezando outras características da canção que fazem com que ela signifique para o aprendiz.

Vale esclarecer que tomamos o termo "coisificação" dos estudos de Mikhail Bakhtin, de acordo com o que a pesquisadora Claudia de Lemos discute no artigo "A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin", de 1994. Na tentativa desse autor de "fazer da oposição entre o monológico e o dialógico um princípio de classificação de modos de conhecimento" (ibid.) - Lemos explica que para ele "as ciências exatas e naturais seriam formas monológicas de conhecimento, em que o único sujeito é o sujeito cognoscitivo que se coloca diante de seu objeto como diante de uma *coisa sem voz*" (ibid.). Ela acrescenta ainda que, para Bakhtin, a "coisificação" é um processo próprio a essas ciências, porém, "incompatível com as ciências humanas cujo objeto é o 'ser expressivo que fala', o qual, por jamais coincidir consigo mesmo, tem um sentido inesgotável e não pode ser apreendido como coisa" (ibid.).

Ressaltamos também que Celada (2002) utiliza em sua tese o termo "efeito de coisificação" (também a partir de Lemos) para designar os desdobramentos dos estudos sobre o contraste no nível lexical entre a LE e o português no final do século XX. Para a pesquisadora esse efeito que focalizava o léxico fazia com que as línguas ficassem reduzidas a "um estoque de palavras ou a uma nomenclatura" (id., p. 58).

sócio-históricos localizados (responsáveis pela historicidade dos sentidos da LE), mostrando, assim, como os sujeitos tendem a responder a partir dos efeitos de sentido que desnaturalizam o modo de encarar a cultura de forma fixista. Conforme apontam Ramos e Ferreira (2018) esses efeitos evidenciam uma concepção de cultura "para além de rituais e costumes"³³.

Acreditamos que essa orientação vai convocando o aprendiz a ocupar um lugar diferente daquele que enuncia sobre a LI. Assim, na relação do sujeito brasileiro com a LE, no âmbito do ensino formal, se apresenta uma certa resistência à forma de relacionar-se com uma língua/cultura "universal" (franca, estandardizada) – o que seria "o mais esperado", uma vez que, como já dissemos, se trata de um sujeito pertencente a uma sociedade "globalizada" na qual a performance nas "línguas francas" é uma demanda fortemente difundida. Em outras palavras, acreditamos que a condução do trabalho com a LE vinculada à diversidade de amostras dessa língua (o contato com as variedades da LE – ou, pelo menos, com o discurso sobre as variedades da LE) apresenta uma discursividade conflitante com percursos de sentidos e valores considerados "universais" – sentidos e valores que circulam na relação com a LI – pois no que se refere à LE, nessa discursividade, circulam sentidos mais locais (ou localizados). De acordo com o que apontamos, consideramos que nossa hipótese vai fazendo mais visíveis determinadas características do sujeito brasileiro – que transita num espaço de enunciação, interpelado pela ideologia, se mostrando como forma resultante do embate de forças travado nesse espaço.

Assim, com base em nossa perspectiva teórica, fizemos dois movimentos que nos ajudaram a entender melhor que a concentração dos sentidos nos processos sócio-historicamente localizados se dá na medida em que há, paralelamente, a identificação dos sujeitos brasileiros com esses sentidos. Para confirmar e confrontar as análises de nosso corpus no que se refere à dominância de tais sentidos, às relações de forças e às relações de sentidos postas em jogo no processo de ensino-aprendizagem da LE através do DP sobre a LE, e numa tentativa de afinar a busca por indícios do funcionamento dessa interpelação/identificação, decidimos indagar outros materiais didáticos

³³ Remissão que fazemos a um fragmento do título do artigo das pesquisadoras.

para fazer uma espécie de cotejamento com os materiais elaborados pelos professores participantes da pesquisa.

A partir do fato de que esses professores utilizam livros didáticos e também (cada vez mais) materiais disponíveis na internet³⁴, organizamos, no capítulo 3, uma análise de alguns desses materiais com o objetivo de indagar como as duas tendências encontradas no corpus vão se configurando também nesses outros materiais didáticos. Essa decisão revela que estamos tratando as atividades de nosso corpus como uma peça articulada no processo de ensino-aprendizagem, como um pinçar de um tipo de atividade usado na aula de LE como língua estrangeira no Brasil (entre tantos outros tipos de atividades). Nas análises do capítulo 3, portanto, estamos ampliando nosso olhar para materiais que, na maior parte das vezes, tem mais protagonismo em sala de aula. Assim, acreditamos estar mais perto dos efeitos das políticas linguísticas na produção de sentidos e também fazendo trabalhar a perspectiva glotopolítica na qual nos inserimos.

A escolha desses materiais como base de cotejamento está detalhada no próprio capítulo 3, no entanto, é necessário adiantar que ela se dá no sentido do que Orlandi salienta sobre como eles se apresentam como "objetos históricos", pois, segundo a autora,

enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias, são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade, e da história." (2001b, p. 9)

Portanto, respondendo ao segundo grupo de questões que explicitamos na seção 1.2.2, vemos que esse movimento – de desvinculação (ou não reconhecimento) do sentido/sujeito do que possa parecer "universal" para o que se configura como "local" – revela uma identificação com formações discursivas que constituem o DP sobre a LE e que interpelam o sujeito brasileiro de forma muito peculiar.

Apenas sinalizando os resultados que discutiremos a partir das análises

³⁴ Dados disponibilizados pelos próprio professores participantes da pesquisa - como pode ser observado no capítulo 2.

feitas nos capítulos 2 e 3, é importante dizer aqui que identificamos tal peculiaridade na recorrência de temáticas que envolvem a ditadura militar na América Latina.

Vejamos, pois, nos próximos capítulos, como trabalhamos nossas análises e discutimos tais resultados para, enfim, baseando-nos no referencial teórico que mobilizamos aqui, passar ao capítulo 4 deste trabalho, em que rastreademos na história da LE como língua estrangeira no Brasil a forma como essa língua toca a subjetividade dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem, com foco em determinados aspectos da constituição desses sujeitos que incidem no modo como respondem, são convocados a (se)significar.

CAPÍTULO 2 – O discurso pedagógico sobre a língua espanhola: entre duas extremidades de um eixo de trabalho

2.1. Introdução

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada em nossa pesquisa. Assim, antes de abordarmos as regularidades de nosso corpus e de fazer as análises a que nos propomos, faremos algumas reflexões sobre o objeto simbólico que escolhemos como foco de trabalho: a canção. Seguindo numa perspectiva em que entenderemos esse objeto como material didático, tomaremos por base algumas considerações de Payer (2006) e Cabral (2014) para retomar as discussões relativas a uma memória discursiva que acreditamos estar vinculada ao DP sobre a LE.

Feitas essas discussões, passaremos a descrever a forma como concebemos nosso corpus, que está constituído por atividades com canções e por um questionário que estimula os professores participantes a relatarem como costumam trabalhar com essas atividades, descrevendo práticas, objetivos e motivações para suas ações.

Como adiantamos, esse material será analisado e depois cotejado com outros materiais produzidos por sites de internet e livros didáticos. Assim, salientamos que estamos entendendo o corpus levantado como parte integrante de um conjunto de materiais que, inclusive, costumam ter mais peso no processo de ensino-aprendizagem da LE – como é o caso dos livros didáticos. Estamos entendendo nosso corpus como um pinçar de um conjunto de práticas que precisam ser abordadas e analisadas numa tentativa de compreender o todo, ou, pelo menos, numa tentativa de conscientizar-nos sobre as tramas que entrelaçam o DP sobre a LE. Em outras palavras, e fazendo uso de nossa fundamentação teórica, a análise que vamos desenvolver neste capítulo precisará ser expandida – no capítulo seguinte – da mesma forma que, na análise de um enunciado, usamos esse procedimento na tentativa de indagar relações interdiscursivas.

Assim, ao tratarmos da descrição de nosso corpus e dos procedimentos de coleta, e ao desenvolvermos nossa análise estaremos entrando em contato com suas condições de produção, mas não as limitaremos ao corpus colhido.

Avançaremos em sua extensão, compreendendo-o como uma atividade entre outras tantas que são frutos de políticas linguísticas e efeitos de como os sujeitos habitam os espaços de enunciação afetados por diferentes instâncias que atuam no jogo de forças que consideramos numa perspectiva glotopolítica.

2.2. As atividades com canções e a rotina de aula de LE

Escolhemos as atividades com canções porque elas são frequentemente utilizadas nas aulas de língua estrangeira. Sabemos que esse tipo de material desperta diferentes motivações e que, na maior parte dos casos, elas se relacionam com o que nas aulas de língua costuma ser visto como "cultural" – noção que discutimos no capítulo 1. Abordaremos a canção como uma produção artística pertencente a um campo específico de produção cultural, composta por ritmo, melodia, instrumentação, arranjos, voz e **por uma letra** (VALVERDE, 2008)³⁵ – sendo este último elemento o que se apresenta como foco do material didático pois, ao se tratar de uma aula de língua, o professor, geralmente, concentra sua atenção no que constitui a materialidade textual desse gênero. Ainda que muitas vezes não se proponham atividades que façam com que a materialidade linguística seja reconhecida como representação cultural (lugar de interpretação, o que consideramos quando entendemos a indissociabilidade do binômio língua/cultura)³⁶, aquilo que se fala sobre a canção, que se expõe nas margens do texto, assim como os próprios elementos que a constituem e que convocam o sujeito a interpretá-la, são caminhos que acreditamos potencializar uma certa condensação em regiões de produção sentido. Assim, a canção e as atividades desenvolvidas sobre ela na sala de aula são bastante promissoras para buscar respostas para as questões que nos colocamos – e que foram apresentadas no capítulo 1. Para ampliar essa discussão trataremos de expor reflexões sobre a canção como objeto simbólico (de produção de sentido) e, posteriormente, em como esse objeto se ajusta, se desdobra, toca em determinadas regiões da memória, quando tratado como material didático nas aulas de LE.

³⁵ Complexidade que abordaremos já no próximo item.

³⁶ Constatação a que chegamos em vários momentos na análise dos materiais aos quais tivemos acesso e que retomaremos na última parte deste capítulo, de acordo com as considerações que fizemos no capítulo 1.

2.2.1. Por que a canção?

A música não quer dizer nada

Igor Stravinsky

Cabe-nos, nesta seção, objetivar nossas perspectivas sobre a canção a partir da mobilização do referencial teórico, citando trabalhos de outros pesquisadores que acreditamos estarem alinhados com nossa pesquisa. De acordo com o que vamos explorar sobre as especificidades desse objeto simbólico, destacaremos sua complexidade, na medida em que a entendemos como manifestação cultural fruto, em cada caso, de determinadas condições de produção³⁷, ao mesmo tempo em que reforçamos que a escolha desse componente para nosso corpus revela, como ressaltamos anteriormente, o ponto de partida da análise, um "gesto de interpretação" (cf. ORLANDI, 2003) que fazemos enquanto analistas.

Pensando assim, pois, ressaltamos que a canção utilizada como material didático pode revelar com mais força a relação simbiótica entre o linguístico e o sócio-histórico tanto para o professor quanto para o aluno. Essa é a característica que nos parece mais forte para justificar sua escolha como componente de nosso corpus. Ao lado dessa característica, outro aspecto que entendemos como fundamental é a forma como o linguístico se dá em sua forma sonora, aproximando-se da fala. E isso acontece ao mesmo tempo em que a sonoridade da canção reclama sentido(s), significa.

Transitando pelo estudos sociológicos sobre a semiótica e sobre a canção, quando Valente (2010) cita Stravinsky – referência que colocamos como epígrafe desta seção – destaca o fato de tal afirmação suscitar reações desconcertantes e abre a discussão sobre esse incômodo se posicionando da mesma forma que o músico, explicando que

³⁷ Cf. Pêcheux (2014b [1969]) e Orlandi (2003).

a música, por ela mesma, diz o que a sua linguagem específica tem a dizer: frequências, ritmos, timbres, modos de ataque... Mas essa sua natureza particular não impede que ela possa ser portadora de sentidos externos a ela. Justamente pelo fato de não dizer nada além de sons e silêncios, abre a possibilidade de vincular sentidos – quando se estabelece uma *convenção*. (id., p. 813-814)

A pesquisadora explica ainda que a música, na relação com o texto verbal, pode agir como "dinamizante" e catalisar o processo de comunicação:

Munidos desse potencial semântico que a cultura fez cristalizar, internalizado intelectualmente, o compositor desenvolve (e constrói) o seu discurso particular, de modo a dar ênfase, contradizer, ironizar a mensagem poética que deseja colocar na voz de seu intérprete. Com esse amplo leque de codificações, a música resultará como meio condutor de formas de sentimento, sensações, comunicação intraorgânica, além de informações cognitivas. A canção constitui a linguagem mais presente na paisagem sonora midiática: há um texto verbal acoplado, que remete a um conteúdo linguístico, portador de uma mensagem compreensível, porque *convencional*. Em várias situações, a música age como *dinamizante* e catalisadora no processo de comunicação do texto verbal, ainda que o receptor não consiga discernir a língua. Tais traços ressaltam a importância da música nos processos comunicativos, mesmo quando não pensada para ser percebida em primeiro plano. (id., p. 814)

Nessa mesma perspectiva, para nos aprofundarmos na complexidade que a canção abriga enquanto objeto simbólico, gostaríamos de trazer as reflexões de Valverde (2008) sobre algumas das características da canção. Baseada em pesquisas anteriores, ela desenvolve sua argumentação começando por apontar a existência uma certa **cumplicidade entre as línguas e a música** (id., p. 268). Nesse sentido a autora faz uma referência à entrevista que o musicólogo e linguista Luiz Tatit dá a um jornal brasileiro em que afirma que "a canção é e sempre será uma extensão da fala, que também possui melodia e letra" (id., p. 270). Outro pesquisador destacado por Valverde – que também aparece referenciado a partir de uma entrevista concedida ao mesmo jornal – é José Ramos Tinhorão. Segundo a especialista, para ambos estudiosos, a canção é um formato musical que "espelha a dinâmica e a estrutura da palavra falada" (ibid.). Assim, numa tentativa de caracterizar tanto o funcionamento, como a circulação da canção, para os autores "isso a retira do mundo icônico dos puros sons e a instala no âmbito simbólico dos códigos e das significações"

(ibid.), o que resulta na compreensão de que a canção não é um fenômeno exclusivamente musical.

De nossa perspectiva, é interessante notar que a canção aparece, pois, associada à "condição de um veículo de mensagem" (id., p. 271) – segundo a autora, essa condição da canção faz com que haja em boa parte dos estudos um dilema no qual a "música acaba servindo de pretexto para um discurso sobre outra coisa" (ibid.).

A autora ressalta ainda que o alcance da canção como formato é "universal e quase onipresente" e que a "presença do canto nas diversas culturas do planeta sugere a universalidade desta relação entre a música e a palavra" (id., p. 272). Nessa relação há, pois, "correspondência e tensão entre a música da língua e a palavra musicada" (ibid.). Para ela "o canto assume o desafio de harmonizar as tensões e levar ao máximo equilíbrio o jogo entre o som e o sentido" (ibid.).

Na medida em que a pesquisadora vai levantando as características da canção e destacando como a relação entre seus elementos, incluindo a palavra, produz sentido, entendemos o quanto esse objeto vai se configurando como complexo e envolvente. Isso se torna ainda mais claro no fragmento em que Valverde explicita os componentes da canção e a maneira simbiótica como funcionam:

(...) enquanto forma musical e formato midiático, a canção não se reduz ao feliz casamento entre palavra e música: **a voz**, pela singularidade de seu timbre, torna presente o corpo e o desempenho de alguém real; **a melodia**, a seu modo e sem dizer nada, conta uma história envolvente, quando não arrebatadora; **o arranjo e a instrumentação** datam e localizam o acontecimento que se canta, conferindo concretude e familiaridade à ficção; **as palavras**, enfim, formam o elo simbólico de uma comunidade de falantes que são anônimos e se desconhecem, mas se reconhecem enquanto falantes. Cada um desses aspectos contribui para envolver e aproximar misteriosamente os ouvintes, através da mediação proporcionada pela performance do cantor, mas **o encanto das canções resulta da simbiose entre a voz, o gesto, a melodia, o acompanhamento e as palavras, que é viabilizada pela estrutura tonal de uma narrativa musical compacta.** (destaques nossos) (id., p. 272-273)

Portanto, é no conjunto, na relação desses elementos que buscamos entender de que forma a canção em LE significa para o aprendiz brasileiro, conflitando-a com as direções disparadas pelo DP sobre essa língua.

Valverde afirma que a melodia e a letra se submetem às determinações culturais e históricas da harmonia e da gramática – um ponto interessante para pensar se ao utilizarmos uma canção como uma amostra de língua funcionando a partir de um objeto simbólico constituído de fortes elementos culturais (para além das formas linguísticas), estaríamos potencializando seus sentidos enquanto manifestação do que seria o linguístico/cultural (do que denominamos como sentidos construídos a partir de processos socio-historicamente localizados). Ou seja, nos questionamos em que medida utilizar canções em sala de aula de LE (em lugar de outros textos, como reportagens, anúncios comerciais, filmes etc.) potencializa a condensação dos sentidos em processos sócio-historicamente localizados?

Por fim, gostaríamos de nos deter no que a pesquisadora discute sobre o papel da voz na canção e no exemplo que dá sobre a escuta de um estrangeiro. Para ela,

a voz possui um alcance e uma abrangência muito mais universais, como som simplesmente. (...) O modo pelo qual a voz se realiza, como sonoridade particular deste "instrumento musical" universal que é o corpo humano, é o canto enquanto tal, esse tipo exclusivo de vocalização verbal, **inseparável da entonação e da articulação que são próprias às palavras, mas relativamente autônoma frente ao seu conteúdo**, uma vez que as versões são possíveis e o ouvinte estrangeiro se deixa emocionar por algo que não entende. Nesse caso, é ainda o canto que atrai o ouvinte, embora **numa língua que só se deixa identificar por suas articulações**, independentemente de toda a compreensão. E como a solicitação semântica perde-se na ignorância do código linguístico, **a canção torna-se pura música e o seu sentido faz-se aquém das significações**, nas texturas de uma sonoridade tão indecifrável quanto irresistível. (destaques nossos) (id., p. 272-273)

Ela atribui a possibilidade de produção de sentido(s) que a voz dispara à forma como se dá a entonação e a articulação das palavras que só a vocalização verbal pode executar. Para a autora, no caso de uma língua estrangeira, o ouvinte não estaria tão convocado pelo "sentidos das palavras"³⁸, mas sim por tal articulação (ibid.). Como veremos mais adiante em nossas reflexões, esse processo é fortemente modificado no caso da canção

³⁸ De nossa perspectiva teórica, ressaltamos que entendemos a produção de sentidos a partir das relações dialógicas e interdiscursivas, de acordo com o que vimos construindo na elaboração deste projeto, baseando-nos na concepção de efeito de sentido da AD.

utilizada para o ensino de línguas. Nesse contexto, se concentra o trabalho de interpretação, fundamentalmente, nas palavras e na busca por seus significados. Dessa forma, é importante salientar que as questões levantadas até aqui sobre a canção explicitam a complexidade que a constitui e que a faz significar em um contexto de recepção de um ouvinte de uma canção: num show, através de meios de comunicação de massa (como televisão, rádio, internet). Ou seja, trata-se de condições de produção em que os sentidos estão condicionados a uma *cena enunciativa* (GUIMARÃES, 2002) que não se dá exatamente nos moldes que estamos pesquisando: o contexto de ensino-aprendizagem onde a canção forma parte de um material didático e, portanto, entra na rotina do ensino formal – o que reconfigura a própria cena. Passaremos a análise dessa reconfiguração, mas ressaltamos que voltaremos às características das canções e ampliaremos sua discussão em vários momentos de nossa análise.

2.2.2. Canção: do objeto simbólico ao material didático

De fato, parte das condições de produção dos sentidos vinculados à cena enunciativa que prevê um "ouvinte de uma canção em espanhol" coincidem com o que o aprendiz vivencia na sala de aula. Porém, temos que considerar a especificidade do DP e a forma como ele convoca o aprendiz, assim como a forma de constituição da relação aprendiz brasileiro/LE³⁹, para compreender como essa cena é reformulada e analisar os efeitos de sentido que as novas condições de produção são capazes de produzir. Para visualizar tal cena, além de contar com a pesquisa que fizemos no mestrado na qual destacamos as tramas envolvidas na relação que acabamos de mencionar (SOUSA, 2007) – e que explicitamos no capítulo 1 –, gostaríamos de citar a pesquisa de Cabral (2014)⁴⁰. A partir da mesma perspectiva teórica que adotamos, a pesquisadora aborda algumas especificidades sobre sujeito e sentido no desenvolvimento de

³⁹ Relação que vem sendo estudada a partir de diferentes enfoques pelos pesquisadores brasileiros.

⁴⁰ Dissertação de mestrado: "Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a "compreensão auditiva" nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil". Este trabalho será referenciado em vários momentos de nosso texto pois apresenta importantes reflexões que serão mobilizadas para alcançarmos os objetivos a que nos propomos.

práticas que envolvem a habilidade de compreensão auditiva na aula de LE. Uma das práticas se refere à utilização de canções nesse contexto. Interessamos, fundamentalmente, a forma como a pesquisadora desenvolve reflexões sobre a memória, também a partir de Payer (2006), não como uma repetição empírica, ou formal⁴¹, mas como uma instância que é "(re)construída na enunciação" (CABRAL, 2014, p. 201) e que "se apresenta no domínio das identificações/filiações discursivas como uma *base que regulariza* a possibilidade de qualquer dizer" (PAYER, 2006, p. 28)⁴². Para Cabral, "essa mesma base nutre e dá sustento ao trabalho de interpretar" (ibid.) no *continuum* que designa mediante a expressão "ouvir/escutar/compreender" (cf. id.). Em suas conclusões, a pesquisadora afirma que "a materialidade do oral (e, portanto, sonora) ganha espessura por conta das relações de sentido que trava a respeito da memória discursiva, podendo convocar séries de implícitos muito distintas" (id., p. 205). Lembremos que no capítulo 1 (em que concentramos e desenvolvemos a maior parte de nosso referencial teórico) salientamos que Payer (2006) sugere que as imagens que os sujeitos fazem do *código linguístico* em que se dá a comunicação (id., p. 108)⁴³ sejam incluídas como um elemento a mais no *jogo de imagens* presentes nas interações entre sujeitos. Como dissemos anteriormente: essas imagens são importantes também para nossa pesquisa, uma vez que entendemos que a memória discursiva é atravessada pelo discurso pedagógico – aquele que "diz sobre", discurso que fala sobre a LE ao mesmo tempo que regulariza a possibilidade do dizer, nutrindo e dando sustento ao trabalho de interpretação, retomando Cabral. Entre outros efeitos, essa discursividade vai deixando marcas de uma concepção de língua vinculada a determinadas formações discursivas, e essas, por sua vez, abrigam séries de significados⁴⁴. Retomando

⁴¹ Cf. Orlandi, 1998. Retomaremos essa referência no capítulo 3.

⁴² Retomando nossas reflexões do capítulo 1, em que ressaltamos que, a partir de Achard e Pêcheux (1999), Payer salienta que a memória discursiva não se esgota na ordem do "efetivamente ouvido", do "realmente formulado" (cf. ibid.).

⁴³ Trata-se da proposta de inclusão de mais essa imagem no que Pêcheux (2014b [1969]) trabalha enquanto "jogo de imagens" que os sujeitos protagonistas do discurso fazem de si, do outro, e do objeto do discurso.

⁴⁴ O que entendemos também a partir da noção de "campo associado" (COURTINE, 1981, p. 43, apud PAYER, 2006, p. 33), como desenvolvemos no capítulo 1.

o conceito de discursividade da AD⁴⁵, reforçamos o fato de que todos esses elementos que funcionam simultaneamente (a língua e os discursos sobre a língua, com mais intensidade, na análise que estamos desenvolvendo, o DP) imprimem uma "espessura semântica" que acreditamos incidir na interpretação, ou seja, orientar os sentidos que circulam pela LE, atravessando-a e constituindo-a no espaço de enunciação do sujeito brasileiro.

Por fim, gostaríamos de expor algumas considerações sobre a canção que foram se estabilizando durante a pesquisa. No começo do processo de estudo sobre as atividades com canção, havia, de nossa parte, uma intenção de trabalhar com a canção – na forma como descrevemos sua complexidade mais acima. Essa intenção se baseava no fato de considerá-la um objeto simbólico capaz de fazer com que seus modos de *produção*, *recepção* e *circulação* (DÍAZ, 2009, 2013) – numa discussão também que envolvesse o "gosto" a partir de pesquisas da sociologia (COULANGEON, 2014) – convocassem os sujeitos a determinados sentidos. Nossa primeira intenção, portanto, era vincular tais modos de produção, recepção e circulação à frequência encontrada em sala de aula para o trabalho com determinados gêneros e/ou temáticas que pareciam ser o gatilho disparador para as imagens. Essa intenção nos levou a pensar em um corpus em que ela fosse protagonista: um corpus de canções e que, depois de constituído, fosse submetido a uma análise sobre a forma como se dá sua utilização e seus efeitos de sentido em situações de ensino-aprendizagem. No entanto, após uma primeira análise de nosso corpus, esse protagonismo foi deixando de existir. As atividades, motivações e objetivos de trabalho que os professores apresentaram nos levaram a ver que o que caracteriza as canções a partir de seus modos de *produção*, *recepção* e *circulação* fica diluído (mas não apagado) e que outras questões ganham peso na orientação dos sentidos que o DP mobiliza na sala de aula de LE.

Tendo desenvolvido essas reflexões, passaremos à exposição da composição de nosso corpus e de suas características.

⁴⁵ (...) "a forma como se produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade" (ORLANDI, 2003, p. 18).

2.3. Corpus: coleta e perfil dos participantes

Nosso corpus consiste em: **16 atividades com canções elaboradas por professores de LE no Brasil e um questionário em que estimulamos a exposição de motivações e objetivos de trabalho com a atividade apresentada e também a descrição de sua aplicação em sala de aula.** A escolha dessa configuração de corpus se deve ao fato de termos consciência de que se tivéssemos acesso apenas à atividade, faltariam maiores detalhes sobre sua aplicação⁴⁶. Assim, enquanto na análise das atividades podemos observar o foco do trabalho com a canção e com os elementos linguístico-culturais presentes, na análise do questionário conseguimos acessar mais detalhadamente o DP sobre a LE (o que se diz sobre a canção, os objetivos implícitos na elaboração das atividades – como o foco no linguístico, o contexto de circulação da canção, a apresentação dos intérpretes etc.).

2.3.1. Coleta

Para poder ter um alcance maior e mais diversificado, tanto no que se refere à formação, quanto à atuação dos professores participantes da pesquisa não poderíamos fazer a coleta em uma única instituição de ensino ou formação. Ou seja, não poderíamos, por exemplo, aplicar o questionário e recolher as atividades com canção em apenas uma escola ou centro de línguas, ou em uma Faculdade de Letras. Para garantir a diversidade de âmbitos e níveis de ensino nos quais os professores participantes da pesquisa atuavam, decidimos elaborar um curso de formação continuada com o intuito de reunir um grupo de professores para coletar presencialmente o corpus. Assim, com alguns colegas professores e pesquisadores, organizamos a proposta do curso que foi oferecido como um curso de extensão ligado à Unifesp, USP e Fatec/Guarulhos. Esse curso foi intitulado *Canção: a língua acontecendo em vários sentidos* e foi dado em três aulas presenciais de 4 horas, totalizando 12 horas. Os interessados tinham apenas a informação do

⁴⁶ Antes de montar o corpus pedimos a alguns colegas professores de LE que nos enviassem atividades com canção que costumavam aplicar em sala de aula. Notamos que não tínhamos acesso a algumas informações pois essas não estavam explicitadas na atividade justamente porque, sendo os próprios elaboradores do material, tinham o conhecimento daquilo que iriam dizer, como iriam conduzir a atividade, suas motivações e objetivos, não precisavam colocar essas diretrizes na atividade. Assim, decidimos construir o questionário com o objetivo de tornar essas informações mais claras e estruturadas para a análise.

cartaz de divulgação – Apêndice A⁴⁷.

Terminadas as inscrições e de posse dos endereços de emails dos participantes inscritos, solicitamos que preenchessem um formulário com seus dados pessoais, acadêmicos e profissionais, até a data de início do curso. Com isso, pudemos adiantar o processo de coleta de alguns dos dados que precisávamos para nossa pesquisa⁴⁸. Também solicitamos que levassem, no primeiro dia do curso, uma atividade com canção que tivessem elaborado, mas não demos nenhuma informação sobre o que fariam com a atividade⁴⁹.

2.3.2. Perfil dos professores participantes

Tentaremos textualizar os dados que foram gerados no formulário de inscrição (e que se encontram no Anexo A) para traçar o perfil dos participantes da pesquisa e, assim, delimitar melhor as características do grupo e, assim, o alcance de nossa análise⁵⁰. Ressaltamos que a maior parte das questões foi elaborada de forma aberta para que, em caso de mais de uma opção, essa

⁴⁷ Apresentamos, no Apêndice A, o cartaz que circulou com as informações sobre o curso nos meios de divulgação eletrônicos: lista de e-mail da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, lista de e-mail de alunos e ex-alunos da USP e Unifesp e páginas do Facebook.

Agradecemos aos colegas que participaram como organizadores e ministrantes do curso: Adrián Fanjul (USP) - orientador desta tese -, Andreia Menezes (Unifesp), Glauce Gomes (Fatec/Guarulhos) e María Teresa Celada (USP). Agradecemos também ao Instituto Federal de São Paulo por ceder o espaço para a execução do curso e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp por aceitar nossa proposta de ação de extensão.

⁴⁸ Esse dados se encontram no Anexo A desta tese. Gostaríamos de esclarecer que se trata de um formulário que produzimos no Google Forms e que tem alguma imprecisão pois nem todos os professores que o responderam foram no primeiro dia de curso e figuram como participantes da pesquisa, assim como, nem todos os que figuram como participantes chegaram a responder tal formulário. No entanto, consideramos esses dados bastante produtivos pois eles nos dão uma ideia geral do perfil do grupo de professores e apresentam delimitações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

⁴⁹ No primeiro dia do curso, os presentes foram convidados a participar como informantes dessa pesquisa. Entregamos, pois, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicamos que se tratava de uma pesquisa de doutorado sobre atividades com canções e que não poderíamos dar muitos detalhes visto que eles teriam que responder um questionário sobre a atividade que tinham selecionado para levar àquela aula, conforme solicitávamos - o questionário elaborado encontra-se no Apêndice B. Não houve oposição à participação e, depois de respondido, conversamos sobre alguns objetivos de nossa pesquisa e já introduzimos melhor os objetivos do curso para, então, começarmos, efetivamente, a primeira aula. Esclarecemos que o conteúdo do curso não havia sido vinculado à pesquisa e que não havia nenhuma atividade aplicada no curso que fazia parte de nosso trabalho. Ele foi planejado a partir de um tema vinculado à pesquisa e utilizado como um motivador e uma contrapartida para a coleta do corpus.

⁵⁰ Nesta textualização dos dados obtidos no formulário de inscrição, reportamos a porcentagem apenas dos números inteiros.

resposta fosse aceita⁵¹. O grupo que respondeu esse formulário é formado por 19 professores de LE inscritos no curso, podendo variar até 17 no caso de algumas questões que não foram respondidas por todos.

- Nacionalidade:
 - 16 brasileiros
 - 1 argentino
 - 1 colombiano
 - 1 chileno
- Idade:
 - 47% - de 20 a 30 anos
 - 32% - de 30 a 40 anos
 - 10% - de 40 a 50 anos
 - 10% - mais de 50 anos
- Graduação:
 - 47% - Instituição pública
 - 57% - Instituição privada
- Pós-graduação:
 - 47% - não efetuou estudos nesse nível
 - 42% - Instituição pública
 - 15% - Instituição privada
- Vínculo profissional:
 - 36% - atua em instituições privadas
 - 36% - atua em instituições públicas
 - 36% - são autônomos
 - 10% - têm outro tipo de vínculo profissional
- Nível de atuação do professor:
 - 61% - atua em centros de idiomas
 - 50% - atua no Ensino Médio

⁵¹ Assim, em perguntas de múltipla escolha a somatória dos resultados pode ultrapassar os 100%.

44% - atua no Ensino Fundamental 2
44% - ministra aulas particulares
33% - atua no Ensino Fundamental 1
5% - atua no Ensino Superior

- Carga horária de trabalho semanal dentro da sala de aula:

38% - de 5h a 10h
16% - mais de 30h
11% - de 25h a 30h
11% - de 10h a 15h
11% - de 15h a 20h
6% - de 20h a 25h
6% - até 5h

- Cidade onde trabalha:

63% - São Paulo (SP)
5% - Barueri (SP)
5% - Capivari (SP)
5% - Guarulhos (SP)
5% - Jundiaí (SP)
5% - Santana do Parnaíba (SP)
5% - São João da Boa Vista (SP)
5% - Juiz de Fora (MG)

- Uso de livros didáticos:

29% - *Síntesis*
24% - *Enlaces*
18% - *Fisk: Español Con Ñ*
12% - *Cercanía*
12% - *Español Sin Fronteras*
6% - *Nuevo Español en Marcha*
6% - *Diversidad*
6% - *Recreo*
6% - *Código ELE*
6% - *Prefiero el Español*

6% - *Compañeros*
6% - *Hacia el Español*
6% - *En equipo.es*
6% - *Espanhol para Brasileiros*
6% - *Sistema Ser*
6% - *Sistema Positivo*
12% - Não utilizam nenhum livro didático

- Frequência de uso de canções na sala de aula:
44% - a cada duas semanas
38% - uma vez por mês
6% - duas vezes por semestre
6% - uma vez por semestre
6% - nunca utiliza

O formulário de inscrição ainda lançava uma pergunta questionando os critérios de escolha das canções, no entanto, como elaboramos um questionário específico direcionado à atividade que os professores trouxeram no primeiro dia do curso, descartamos sua análise já que tivemos respostas mais precisas pois a atividade era um exemplo com o qual podiam contar para fundamentar suas respostas.

De acordo com esses dados, numa síntese de configuração do grupo, podemos dizer que ele é constituído por uma grande maioria de professores de LE brasileiros, que têm entre 20 e 40 anos de idade, com formação em nível de graduação tanto em instituições públicas como privadas – o que nos faz localizar o grupo como, fundamentalmente, submetido ao currículo e ao funcionamento do Ensino Superior no Brasil (seu principal nível de formação acadêmico-profissional) e sujeitos também às políticas linguísticas, tanto nacionais como internacionais, desenvolvidas durante os anos de 1990 até meados de 2010. O grupo possui um número bastante aproximado entre os professores que não fizeram pós-graduação e os que fizeram (sendo esse último a maior parte dos casos) – esse dado nos mostra que muitos desses professores também tiveram acesso a mais um nível de formação, o que nos faz caracterizá-los com uma formação mais especializada e também mais

expostos ao funcionamento dos saberes e discursos vinculados à academia. Há uma diversificação sobre o tipo de instituição de trabalho à qual esses professores estão vinculados profissionalmente – essa diversificação encontra-se equilibrada entre instituições privadas, públicas e o trabalho como autônomo e nos mostra que suas práticas docentes se dão em diferentes situações de ensino, tanto formal quanto informal; no entanto, de acordo com o nível de ensino em que atuam, a maior parte deles está na Educação Básica dando aulas no Ensino Fundamental 1, 2 e Ensino Médio, garantindo o alcance de diversidade que projetamos quando optamos por esse método de coleta de corpus e mostrando ainda que a maioria atua no ensino formal, estando, portanto, sob as diretrizes referentes à essa instância. Com relação à quantidade de horas semanais trabalhadas em sala de aula, não há um equilíbrio, pois encontramos uma grande diversidade de carga horária (desde aqueles que têm até 5h semanais até aqueles que têm mais de 30h) – esse dado também colabora com a diversidade de atuação do grupo, que nos parece aumentar a abrangência da pesquisa. A grande maioria atua profissionalmente na cidade de São Paulo, alguns trabalham em outras cidades do estado de São Paulo e apenas um participante é professor em uma cidade de Minas Gerais – isso indica um recorte geográfico ao qual nossa pesquisa se restringe. Com relação ao uso do livro didático destacamos o fato de haver uma grande diversidade de livros utilizados pelo grupo e que, somando o número de professores que utilizam os livros didáticos aprovados no *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD)⁵², identificamos que 65% utiliza pelo menos um dos livros mencionados no formulário (*Síntesis*, *Enlaces* e *Cercanía*), o que pode direcionar ainda mais o perfil do grupo ao que estamos entendendo como submetidos às políticas linguísticas do Estado com relação ao ensino da LE no Brasil – além disso, a quantidade de professores que usam livros didáticos, indicando, inclusive, que usa mais de um, nos leva a considerar a importância desse material na prática de aula e de como os professores estão expostos ao funcionamento desses materiais. Há, no grupo, 82% de professores que utilizam canções em sala de aula com uma frequência acentuada e apenas 6%

⁵² No capítulo 4 voltaremos às especificidades desse programa de aquisição de livros didáticos, principalmente, no que se refere à institucionalização dos sentidos que vamos explorar em nossas análises.

diz não utilizar esse tipo de material – esses números confirmam nossa percepção de que as canções tem grande presença nas aulas de LE no Brasil.

Explorando o perfil do grupo de professores participantes desta pesquisa, acreditamos poder ajustar nossos gestos de análise uma vez que os dados expostos e as conclusões às quais chegamos constituem parte das condições de produção dos enunciados que analisaremos no próximo item deste capítulo.

2.4. Corpus: análise

Este item expõe dois níveis de análise de nosso corpus⁵³, apresentados como dois momentos de leitura. No primeiro momento, lançamos uma leitura geral desse corpus e tentamos ir interpretando os dados e montando quadros para concentrar os resultados. No segundo momento, a partir da percepção de recorrências, traçamos um eixo de análise e escolhemos quatro questionários para desenvolvê-lo.

Tivemos um total de 16 professores que participaram da pesquisa e responderam o questionário. Nem todos trouxeram a canção e atividade, mas, ao responder o questionário, indicaram de que canção se tratava e descreveram o que fazem nas atividades em sala quando trabalham com tal canção.

2.4.1. Primeiro momento - em busca de uma concentração de sentidos

Para identificar a totalidade de nosso corpus fizemos a seguinte tabela (1) com as informações de canção, intérpretes, compositores, suas nacionalidades e ano de composição. Numeramos as canções para que ao longo do trabalho possamos referir-nos ao professor e ao material colhido através desse número, organizando as atividades em ordem alfabética de acordo com o nome da canção.

⁵³ Todas as atividades e questionários respondidos encontram-se no Anexo B.

Tabela 1: Canção, intérpretes, compositores, nacionalidades e datas.

	CANÇÃO	INTÉRPRETE (NACIONALIDADE) - ANO	COMPOSITOR (NACIONALIDADE) - ANO
1	<i>A Dios le pido</i>	Juanes (colombiano) - 2002	Gustavo Santaolalla (argentino) e Juanes (colombiano) - 2002
2	<i>Amor, amor de mis amores</i>	Natalia Lafourcade (mexicana) e Devendra Banhart (venezuelano) - 2012	María Teresa Lara (mexicana) - 1936
3	<i>Bailando</i>	Enrique Iglesias (espanhol), Descemer Bueno (cubano) e Gente de Zona (grupo cubano) - 2014	Descemer Bueno (cubano) - 2012
4	<i>Bailando</i>	Enrique Iglesias (espanhol), Descemer Bueno (cubano) e Gente de Zona (grupo cubano) - 2014	Descemer Bueno (cubano) - 2012
5	<i>Desapariciones</i>	Rubén Blades (panamenho) - 1984	Rubén Blades (panamenho) - 1984
6	<i>Desapariciones</i>	Maná (grupo mexicano) - 1999	Rubén Blades (panamenho) - 1984
7	<i>Ese hombre</i>	Rocío Jurado (espanhola) - 1979	Ana Magdalena (espanhola) e Manuel Alejandro (espanhol) - 1979
8	<i>Fotografía</i>	Juanes (colombiano) e Nelly Furtado (luso-canadense) - 2002	Gustavo Santaolalla (argentino) e Juanes (colombiano) - 2002
9	<i>Gracias a la vida</i>	Mercedes Sosa (argentina) - 1971	Violeta Parra (chilena) - 1966
10	<i>Ilusión</i>	Marisa Monte (brasileira) e Julieta Venegas (mexicana) - 2008	Julieta Venegas (mexicana) ⁵⁴ - 2008
11	<i>La carta (Carta de amor)</i>	Juan Luis Guerra (dominicano) - 1990	Juan Luis Guerra (dominicano) - 1990
12	<i>La flaca</i>	Jarabe de Palo (grupo espanhol) - 1996	Pau Donés (integrante do grupo espanhol) - 1996
13	<i>La gata Varela</i>	Cacho Castaña (argentino) - 2005	Cacho Castaña (argentino) - 2005
14	<i>Mujer de pantalones</i>	Carlos Ponce (portorriquenho) - 2002	Emilio Estefan Jr. (cubano) e Nicolás Tovar (colombiano) - 2002
15	<i>Sacar la voz</i>	Ana Tijoux (chilena) e Jorge Drexler (uruguaio) - 2012	Ana Tijoux (chilena) - 2012
16	<i>Yo vivo en una ciudad</i>	<i>Pedro y Pablo</i> (dúo argentino) - 1970	Miguel Cantilo (argentino) e Jorge Durietz (argentino) - 1970

⁵⁴ A canção foi composta pela mexicana e os trechos em português são versões feitas pelos músicos Marisa Monte e Arnaldo Antunes para a gravação do DVD MTV Unplugged.

Como se pode observar no corpus em anexo, a remissão ao intérprete e seu país de origem é recorrente. Porém, apenas na atividade com a canção *Gracias a la vida*, no. 9, se menciona sua compositora, Violeta Parra (chilena) – dado que se apresenta como importante para o professor antes de propor a audição em sala. O único caso de referência ao ano da canção é o de n. 16, porém decidimos registrar esse dado para todas as canções. Também fizemos uma pesquisa sobre a autoria composicional das canções e deixamos registrada no quadro ao lado do ano de lançamento das canções na versão trabalhada pelo professor – esses dados nos foram dando indícios relevantes para a reflexão que desenvolvemos em diversos momentos da análise e para as conclusões a que chegamos⁵⁵.

Há uma diversidade grande com relação às características das canções. Interessa-nos indagar quais os países envolvidos no que se refere à origem de seus intérpretes e compositores e quantas vezes essas origens se repetem em nosso corpus, de acordo com o que explicitamos no gráfico da Figura 1.

De acordo com os dados levantados, ainda que Espanha e Argentina sejam países bastante presentes, podemos dizer que nosso corpus é marcado pela diversidade no que se refere à origem dos intérpretes e dos compositores das canções que o compõe.

No próximo gráfico (Figura 2), quisemos também indagar a concentração de canções trabalhadas de acordo com as décadas em que foram lançadas em suas versões originais e nas versões escolhidas para serem inseridas pelo professor no material didático elaborado para suas aulas.

Vemos que a maior parte das versões das canções trabalhadas em sala de aula (9 de 16) se concentra em lançamentos entre os anos 2000-2016. Esse dado nos leva a pensar que as escolhas dos professores estão, em boa parte, ligadas a forma de acesso às canções, e, portanto, a forma de sua circulação, visto que esse período coincide com o de expansão das mídias digitais.

Entre as 16 amostras, apenas duas se repetem: *Bailando* e

⁵⁵ As informações sobre a autoria das canções, nacionalidade do compositor e ano foram encontradas em diversas páginas da internet acessadas entre os dias 13 e 17 de jan. de 2019. Ressaltamos que havia algumas informações desconhecidas e de difícil confirmação. Em alguns casos, nos referiremos a tais informações nas análises que seguem.

Desapariciones. Consideramos essa repetição como bastante representativa – visto o vasto universo de possibilidades de escolha de uma canção que cada professor pode fazer para elaborar seu próprio material didático –, faremos uma breve discussão sobre essa escolha, apoiando-nos no que pesquisadores da sociologia analisam sobre determinadas características que podemos ressaltar sobre essas canções. É interessante notar que essas duas canções têm uma carga significativa daquilo que despertou nossos primeiros questionamentos.

Figura 1: Países de origem dos intérpretes e compositores das canções

Figura 2: Quantidade de canções utilizadas de acordo com o ano de lançamento e a seleção ("versão original" e/ou "versão trabalhada")

Bailando é uma canção que traz uma expressividade sonora muito relacionada à expectativa com relação aos ritmos latinos, a uma euforia ligada a sua composição melódica (mencionada pelos professores como "agitada" e "animada"), que poderia ser classificada como uma música de circulação entre as produções mais *pop*, composta e interpretada, inclusive, de forma híbrida, colocando-se entre o pop e os ritmos latinos, entre intérpretes da Espanha e de Cuba⁵⁶. O estudo levantado por Vargas (2004) aponta para um certo enfoque, uma tendência em acentuar o hibridismo na canção latino-americana. Para o autor esse enfoque seria um reflexo da história da mestiçagem dos povos dessa região como constitutiva das manifestações culturais que representam sua identidade. Nesse sentido, vale destacar que o clipe da canção apresenta um cenário urbano, de periferia, destacando a co-existência de negros, mulatos e brancos nesse espaço. No entanto, assim como Canclini (2015 [1989]), entendemos que tal hibridismo é um processo que não acontece sem tensões. Mais frequentemente designada como *fusão* no âmbito da música, Canclini chama a atenção sobre uma forma de encarar esse processo de hibridação, no que concerne ao pensamento político, uma vez que ele não é uma "fusão sem contradições" senão, um processo "que pode ajudar a dar conta de formas

⁵⁶ De acordo com as informações da página <https://descemberbueno.com/musica/> e também com a busca que fizemos em outros sites, destacamos aqui algumas peculiaridades sobre essa canção. Ela foi composta em 2012 e, em 2013, gravada com o grupo cubano Gente de Zona. Para essa versão foi produzido um clipe com o compositor e intérpretes convidados - <https://vimeo.com/306244347>. Em 2014 a canção foi apresentada ao cantor Enrique Iglesias e regravação, tendo versões: em inglês (com a participação do jamaicano Sean Paul - https://www.youtube.com/watch?v=b8l-7Wk_Vbc&list=PL41FC275914977229&index=113), em português para o Brasil (com participação de Luan Santana - <https://www.youtube.com/watch?v=rhEqzW5WtbE>), e em português para Portugal (com a participação de Mikhael Carreira - <https://www.youtube.com/watch?v=ApeC2AGENgo>). Em todas as versões se conservam fragmentos em espanhol - como a palavra "*bailando*", que aparece tanto no título da canção como no refrão. Destacamos que a maior parte dos elementos da canção e do clipe da versão original se mantém nas outras versões. No entanto, o protagonismo de Enrique Iglesias fica evidente na versão de 2014 e nas versões para o português tanto o brasileiro como o português gravam fragmentos de cenas separadas que são coladas ao clipe do espanhol. A única versão gravada por Enrique Iglesias é a versão em inglês, em que o cantor canta também nesse idioma. Nessa versão há mesclas das duas línguas chegando a ser considerada como uma canção em *español* - [https://es.wikipedia.org/wiki/Bailando_\(canción_de_Enrique_Iglesias\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Bailando_(canción_de_Enrique_Iglesias)). Sobre o compositor Descemer Bueno destacamos que é "Graduado como guitarrista clásico en los conservatorios Manuel Saumell y Amadeo Roldán, formó en 1990 "Estado de Ánimo", una banda cubana de jazz combo, diez años después fundó el grupo "Yerbabuena", en Nueva York, un fenómeno musical que reunió una alineación de lujo" (<http://cubasi.cu/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/20841-enrique-iglesias-cantara-loco-otro-tema-de-descemer-bueno>). Também é importante dizer que Descemer Bueno ganhou o Grammy Latino com "*Bailando*" escolhida como "música do ano" de 2014.

particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina" (id., p. XVIII)⁵⁷. Colabora para nossa reflexão o que Valente (2006) e Dias (2014) apontam sobre a indústria cultural fonográfica. Enquanto Dias destaca o fato de o processo de mundialização da cultura ter impulsionado a difusão da cultura de massa através do rádio e da televisão (o que hoje alcança outras redes de expansão), Valente discute como esse processo incide na relação com a canção trazendo um impacto até mesmo no que podemos chamar de "gosto musical", no que a autora observa sobre a oscilação de gosto – motivação que se apresenta com uma certa regularidade para a escolha das canções que os professores levam para as aulas, de acordo com o que analisamos nos questionários de nosso corpus. Para Valente, o fato do mundo pós-globalização parecer "envelhecer rapidamente" (id., p. 326) demonstra uma necessidade de reforços memoriais de signos efêmeros, para que esses permaneçam no "*modus vivendi*" (ibid.). Esses reforços se dão em mecanismos de rememoração da mídia. Assim, ela atribui as oscilações de aceitação e recusa, memória e esquecimento com relação a artistas e gêneros musicais a um complexo conjunto de fatores (que vai desde o processo de produção e circulação da canção como mercadoria, à imposições de ordem ideológica), e ressalta, sobretudo, que essa oscilação se deve à "falta de uma educação da escuta, da sensibilidade auditiva e musical" (cf. ibid.). A consequência disso, afirma a autora, é que o público se vê diante de critérios de "escolha" que demonstra que o que mais agrada é o que se caracteriza como "repetição, a rima fácil, o ritmo mais propício para a dança" (ibid.).

Em outro trabalho, Valente (2010) mobiliza o conceito de *performance*, de Paul Zumthor, para trazer a importância do corpo e do gestual como disparador de sentidos para a canção. Assim, é importante destacar também que no clipe da canção que estamos abordando o mesmo grupo de dançarinos – incluindo a "mocinha protagonista" – alternam tomadas em que dançam coreografias marcadas pela dança de rua e estilos mais contemporâneos e urbanos, com tomadas em que dançam o flamenco, com seus vestidos, sapatos, leques e

⁵⁷ Reflexões elaboradas por Canclini para a edição de 2001 da obra *Culturas Híbridas*, de 1989.

palmas (que também são praticadas pelos intérpretes da canção)⁵⁸, provocando esse movimento de referências entre o presente (a experiência com o atual) e o passado (a tradição vivida, rememorada).

Desapariciones, por sua vez, é uma canção que, embora traga em sua sonoridade elementos da música caribenha (como a instrumentação, por exemplo, que alude a gêneros como a *salsa*, a *bachata*, o *merengue*), se destaca no cenário artístico e cultural como uma canção de denúncia, de protesto com relação a diversas situações nas quais houve (e ainda há) desaparecimentos de pessoas. Com relação ao enfoque no hibridismo, como fusão que caracteriza o mundo da música, conforme apontamos acima, podemos dizer que ele funciona com maior evidência no reconhecimento de um ritmo – considerado como caribenho – que se constitui como exemplo dessa estrutura fragmentada (uma fusão das características culturais de sonoridades africanas, europeias e dos povos originários da América). No entanto, a temática da canção é uma temática que aponta para uma direção diferente, direção que expõe uma regularidade que será amplamente discutida nas análises que apresentaremos a seguir e também no capítulo 3 – e que relacionaremos com o que Valverde (2008) discute sobre a canção ser utilizada na "condição de um veículo de mensagem" (id., p. 271).

Após essa primeira leitura geral do corpus, ainda tentando interpretar os dados na busca por recorrências, nos detivemos nas motivações pelas quais os professores declaravam ter escolhido tal canção como componente de uma aula de LE. Produzimos, assim, a tabela 2 com os dados sobre essa **motivação** que se concentrava, sobretudo, na questão 1) *¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?*. Vejamos os dados da Tabela 2.

⁵⁸ Na época da produção do clipe, em entrevista concedida ao site www.cubasi.cu, seu compositor, Descemer Bueno afirma que "*su canción 'Bailando', con la puesta en escena de Gente de Zona, será interpretada con una guitarra y palmas, porque su intención es rescatar las raíces españolas, aunque con el añadido de un ritmo 'beat', un poco 'tecno'*". (<http://cubasi.cu/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/20841-enrique-iglesias-cantara-loco-otro-tema-de-descemer-bueno> - acesso em 16 jan. 2019).

Tabela 2: Motivação para a escolha da canção e o trabalho proposto

MOTIVAÇÃO/ ATIVIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL
Temática da canção		X			X	X	X		X						X	X	7
Fruição / Diversão	X		X	X							X			X			5
Os alunos gostam	X			X			X	X							X		5
Verbos				X					X				X	X			4
É simples / vocabulário fácil			X				X	X				X					4
Vocabulário específico							X		X					X			3
Aspecto fonético												X	X				2
O professor gosta										X						X	2
Gênero da canção representar características culturais de um país												X	X				2
Aumentar o contato com canções em espanhol										X							1
Presença do português e do espanhol na canção										X							1
Pode ser relacionada com a realidade do aluno															X		1
Reforçar a opacidade de alguns elementos da LE para os brasileiros											X						1

A seguir citamos dois conjuntos de enunciados⁵⁹ para exemplificar a concentração que assinalamos na Tabela 2:

5 - *Desapariciones*: "Es una canción que presenta **no solo** una visión gramatical interesante, **sino también** refleja la memoria histórica del continente sur-Americano, que ha sido golpeado por el drama de las dictaduras y la violencia".

10 - *Ilusión*: "**Porque además** de gustarme tanto el ritmo como la letra, es una confraternización de los dos idiomas (portugués y español). **Además** muchos alumnos conocen a Marisa Monte, **entonces** el extrañamiento es menor. **Hasi** hago que se interesen en conocer más la cantora mejicana".

Ao responder a pergunta 2) *¿Cuáles son los objetivos de las actividad que propones con la canción?*, detectamos a recorrência de uma espécie de ordem que apresenta uma espessura de formulação que também indica uma

⁵⁹ Não fizemos nenhum tipo de intervenção nos enunciados dos professores. Reproduzimos as atividades que trouxeram e o que responderam no questionário na forma como as elaboraram e que constam nos anexos.

concentração de sentidos:

15 - Sacar la voz: "Identificar los contextos presentes en la canción, percibir los sonidos de las dos voces y las diferencias de pronunciación".

1 - A Dios le pido: "**Mi objetivo principal** es que los alumnos conjuguen los verbos en subjuntivo y como **objetivo secundario** preparar/escribir otras frases poniéndose en el lugar del cantante. **Y por fin**, oralidad".

Organizamos os dados na Tabela 3.

Tabela 3: Objetivos envolvidos nas propostas didático-pedagógicas

TRABALHAR COM / ATIVIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL
Verbos	X		X	X				X	X				X	X		X	8
Compreensão do texto e do contexto a partir da temática da canção					X	X		X	X				X		X	X	7
Vocabulário			X				X		X			X		X			5
Outros aspectos linguísticos			X		X	X					X					X	5
Compreensão auditiva						X							X		X		3
Uma atividade lúdica / momento de fruição				X						X				X			3
Apresentação de canções latinas e espanholas							X		X	X							3
A canção como facilitadora para a aprendizagem				X						X				X			3
Aspectos sociais, políticos e econômicos sobre o país de origem da canção ou gerais		X							X					X			3
Aspectos musicais característicos do gênero da canção												X	X				2
Variedade linguística															X		1
Escrita	X																1
Oralidade	X																1

Esses dois primeiros quadros nos foram indicando que, na maior parte dos casos, não havia uma única motivação ou um único objetivo descrito pelos professores – conforme salientamos em negrito nos enunciados expostos acima, os conectores sinalizam essa múltipla presença no planejamento do professor. De acordo com os tópicos que encabeçam cada quadro, podemos dizer que, **com relação à motivação, a temática da canção é a mais recorrente nos enunciados do corpus, enquanto que, com relação aos objetivos, essa recorrência se dá ao enunciar o foco no trabalho com verbos, sendo que o trabalho com a temática é o segundo motivo mais apontado.**

Também com o intuito de buscar pistas sobre nossas hipóteses iniciais fizemos uma leitura identificando comentários sobre a condução das atividades em que aparecesse alguma referência ao trabalho com aspectos relacionados ao país da canção ou com a população de determinada região, comentários sobre questões socio-históricas coletivas, mesmo não havendo uma explícita relação com a temática da canção e obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 4: Identificação de referências a questões sócio-históricas coletivas

	CANÇÃO	AUSENTE	PRESENTE	OBSERVAÇÃO
1	A Dios le pido	X		
2	Amor, amor de mis amores		X	Venezuela - situación política y económica
3	Bailando	X		
4	Bailando		X	Cultura española, el flamenco
5	Desapariciones		X	Dictadura
6	Desapariciones		X	Dictadura
7	Ese hombre		X	Empoderamento feminino
8	Fotografía	X		
9	Gracias a la vida		X	Música de protesto, Violeta Parra, Mercedes Sosa y sus contextos
10	Ilusión	X		
11	La carta (Carta de amor)	X		
12	La flaca		X	Mezcla cultural, La Habana, estereotipo de la mujer
13	La gata Varela		X	Tango y Río de la Plata
14	Mujer de pantalones		X	Como la mujer es vista en diferentes épocas
15	Sacar la voz		X	Dictadura argentina
16	Yo vivo en una ciudad		X	Contexto del mundo y de Argentina en los años 1970

Das 16 atividades, em 11 aparecem comentários ou condução das atividades que trabalham com questões relativas a uma coletividade, enquanto

que apenas 5 não apresentam essa característica. Esse dado confirma nossa hipótese e faz com que ela seja alvo de uma maior investigação na segunda parte da análise que desenvolvemos.

Por fim, a última sondagem que decidimos fazer foi sobre a forma como a canção se insere no contexto de ensino-aprendizagem formal, ou seja, como parte de um material didático, em uma aula de LE como língua estrangeira no Brasil. Assim, buscamos comentários sobre a condução das atividades em que aparecessem referências ao trabalho com o linguístico como "forma esvaziada de sentidos" – como entendemos a coisificação do linguístico, que expusemos no capítulo 1 – e que essa condução fosse a única forma (explicitada) de trabalhar a interpretação da canção. Trata-se de propostas de condução das atividades e comentários sobre elas que desconsideram a relação que existe entre sua circulação como objeto simbólico vinculada às práticas sociais nas quais o linguístico reclama sentidos. Sendo assim, construímos a Tabela 5 com a informação que responde a questão que pontuamos a nós mesmos como analistas: o trabalho que predomina sobre os elementos linguísticos produz um efeito que identificamos como "esvaziado de sentido"?

Tabela 5: Predomínio do trabalho didático-pedagógico em estruturas gramaticais

	CANÇÃO	Não	Sim
1	<i>A Dios le pido</i>	X	
2	<i>Amor, amor de mis amores</i>	X	
3	<i>Bailando</i>		X
4	<i>Bailando</i>		X
5	<i>Desapariciones</i>	X	
6	<i>Desapariciones</i>		X
7	<i>Ese hombre</i>	X	
8	<i>Fotografía</i>		X
9	<i>Gracias a la vida</i>	X	
10	<i>Ilusión</i>	X	
11	<i>La carta (Carta de amor)</i>		X
12	<i>La flaca</i>	X	
13	<i>La gata Varela</i>	X	
14	<i>Mujer de pantalones</i>	X	
15	<i>Sacar la voz</i>	X	
16	<i>Yo vivo en una ciudad</i>	X	

Nesta primeira leitura, entendemos que em 5 casos esse trabalho se dá de forma mais evidente e até mesmo "radical", enquanto que em 11 casos essa radicalidade não ocorre. Porém, **na maior parte dos casos esse trabalho com a forma "esvaziada de sentido" está presente e, em diferentes graus, podemos entender que ele conduz a determinados sentidos que podem apresentar-se como esvaziados também**. Dessa forma, na próxima etapa de análise (o que chamamos de segundo momento) faremos uma análise um pouco mais detalhada para trabalhar com essas leituras e poder vislumbrar qual seu peso na pesquisa que nos propomos a desenvolver.

Para finalizar, portanto, retomemos aspectos importantes dessa primeira leitura:

- maior recorrência da **motivação** para a escolha das canções relativa à **temática** que elas apresentam – nesse aspectos retomamos novamente as consideração de Valverde sobre a "condição de um veículo de mensagem" que caracteriza a canção fazendo com que ela acabe servindo de pretexto para falar de outra coisa (op. cit., 2008, p. 271). Assim, seguimos nos questionando até que ponto a canção – da forma como é caracterizada no material didático – é capaz de potencializar a condensação dos sentidos em processos sócio-historicamente localizados, já que vimos, na Tabela 4, que das 16 atividades, 11 apontam uma direção de trabalho com alguma temática dessa natureza;

- maior recorrência do trabalho com **elementos verbais** como **objetivo** de ensino-aprendizagem da LE em sala de aula. Sobre esse aspecto relacionamos uma frequência no trabalho com a estrutura da língua que apresenta um esvaziamento de sentido – presente, praticamente, nas 16 atividades apresentadas, mas com maior intensidade em 5 casos, conforme apontamos na Tabela 5.

Esses dois aspectos revelam um eixo de tensão, de contradição, ao qual nos remeteremos na próxima seção, aprofundando-nos nas análises dos enunciados do corpus.

2.4.2. Segundo momento - articulando um eixo de análise entre duas polaridades

Tendo feito uma leitura mais geral, tomamos alguns questionários para

desenvolver as direções de sentido que apareceram com mais força na primeira leitura. Assim, já estamos fazendo funcionar nosso dispositivo de análise em que tanto o interdiscurso (como instância da memória discursiva), quanto o intradiscurso (o nível da formulação do enunciado) poderão ir revelando as posições discursivas que estamos rastreando para, enfim, chegar às respostas das questões que nos colocamos.

Organizamos essa análise tendo como eixo o que detectamos como contraditório no trabalho com a canção como objeto simbólico: **as polaridades que ressaltam um "esvaziamento do sentido" vs "os sentidos remetidos aos processos sócio-historicamente localizados"**. Nos quatro exemplos que separamos para a análise trabalharemos de uma extremidade para outra tentando ir vislumbrando como essa contradição se constrói no DP sobre a LE. Por fim, reforçamos a informação de que todo o material do corpus se encontra no anexo B e de que não fizemos nenhum tipo de alteração nas formulações dos professores que transcrevemos nos itens a seguir.

2.4.2.1. La carta (Una carta de Amor) (n. 11)

Escolhemos esse material como exemplo para fazer esta análise porque, dentre o conjunto de questionários, ele traz, em um grau exacerbado, o que entendemos como esvaziamento do sentido da língua decorrente do trabalho com a "forma pela forma".

Com a primeira resposta, a professora indica estar respondendo tanto à questão 1 (*¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?*), quanto a 2 (*¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?*) como se observa com a "seta" que ela deixa indicada:

Esa canción presenta los signos de puntuación escritos y no en símbolos entonces aprovecho para hacer "trampas" con los alumnos y de esa manera traer algo de desconstrucción a la clase.

Dessa forma, concentra tanto a relevância – a motivação na escolha da canção – quanto os objetivos de trabalho com a canção, nessa resposta. Ela menciona uma possível "armadilha" em que seus alunos cairiam como uma forma de trazer descontração para a aula, o que parece refletir a perspectiva de

algumas propostas de metodologia de ensino nas quais se reforça a importância de se trabalhar de "forma lúdica" – com o objetivo de que tal ludicidade baixe os níveis de tensão na sala de aula. Parece-nos, porém, que ao escolher fazer as "trampas" – armadilhas – estaria evidenciando a falta de conhecimento do aluno e isso poderia gerar ainda mais tensão. Para entender os procedimentos e orientações mais detalhadamente, sigamos para a questão 3) em que a professora descreve o passo a passo da atividade.

- antes de la audición:

Presento la [letra⁶⁰] canción para que los alumnos lean y les pido que busquen los signos de puntuación.

Como aplico esa actividad a alumnos que recién están empezando a aprender el idioma dicen no encontrar mas que los unicos que aparecen en la letra que les enseño.

- durante la audición:

Esta actividad tiene su objetivo basado mas en la lectura que en la audición.

O sea durante tan solo escuchamos y les propongo que los que quieran canten.

- después de la audición:

Comentarios de que les gustó o no.

Fin de clase y hasta la próxima.

Notamos que a professora parece não ter explicado quais signos de pontuação poderiam ser encontrados – o que já daria aos alunos o "saber denominar" e possibilitaria, na leitura prévia à audição, "escapar" da armadilha. Mas, o objetivo da professora era que eles caíssem na armadilha, e não dar uma possibilidade para esquivar-se. Essa postura reforça o estereótipo das "armadilhas do espanhol" com relação às motivações que os luso-falantes teriam para estudar a LE: não se deixar enganar pela "transparência" entre o português e o espanhol para não correr o risco de passar por situações vexatórias. Essa orientação dada pela professora marca como, em alguns espaços de ensino formal da LE, o efeito do pré-construído de que "para aprender espanhol basta saber algumas palavras" ainda circula – sendo que essas "palavras" seriam aquelas que poderiam gerar algum tipo de situação

⁶⁰ A marcação dos colchetes nos enunciados reproduzidos a partir dos questionários destaca que a palavra ou expressão foi inserida depois, numa releitura do texto, como pode ser visto no original.

constrangedora, como os heterossemânticos, por exemplo⁶¹.

Na orientação sobre o que ela propõe como desenvolvimento durante a audição da canção, irrompe uma constatação:

Esta actividad tiene su objetivo basado mas en la lectura que en la audición.

O objetivo da atividade com a canção é basicamente não utilizá-la enquanto canção, senão como um texto que vai deixar o aluno à deriva quando atender ao comando da atividade (*buscar signos de puntuación*) e assim cumprir com o reforço a que "se ele não estudar espanhol, poderá não entender algo e isso pode colocá-lo numa posição vexatória", "que ser falante do português não basta para entender o espanhol" – justificativas frequentemente utilizadas em determinados discursos para validar a importância de estudar a LE no Brasil⁶². A orientação de trabalho com o texto faz com que se convoque uma forma de conceber a língua como algo da ordem das "coisas a saber", do "sujeito pragmático" (cf. PÊCHEUX, 2002 [1983])⁶³.

Em nossa análise, pois, entendemos que a relação que interpretamos através de uma orientação que conduz a uma memória da LE no Brasil e que, por sua vez, está relacionada a uma forma de ver a língua e de relacionar-se com ela, confirma um dos indícios com o qual trabalhamos: o esvaziamento do sentido através da "coisificação do linguístico". Nem mesmo a pronúncia, como um elemento da língua é trabalhada de forma estruturada. Retomemos o fragmento anterior para analisá-lo em sua extensão:

⁶¹ Com relação a essas questões esclarecemos que há inúmeros gestos que apontam uma superação com relação ao efeito desse pré-construído. Há muitas pesquisas acadêmicas que inclusive nortearam a (re)formulação tanto da legislação e de documentos de orientações ligados às Políticas Linguísticas do Brasil, quanto de instrumentos linguísticos - materiais didáticos, principalmente - que apontam para a construção de outras relações com a LE. Citamos, como exemplo, a dissertação de mestrado "A opacidade da suposta transparência: quando "amigos" funcionam como 'falsos amigos'", de Claudia Pacheco Vita, defendida em 2006.

⁶² Cabe-nos lembrar que, conforme expusemos no capítulo 1, esse efeito do pré-construído com o qual trabalhamos também atua na interpelação de um sujeito que, em nossa pesquisa de mestrado, identificamos a partir das reflexões de Payer (2005), como o "sujeito do sucesso". Esse sujeito é interpelado a atender a diversas demandas de performance sendo que uma delas é "dominar línguas" (cf. SOUSA, 2007).

⁶³ Nesta obra, Pêcheux associa o "sujeito pragmático" àquele que é representado por "uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica" (2002 [1983], p. 33) e as "coisas-a-saber" como o funcionamento dessa lógica, do "mundo semanticamente normal", isto é, normatizado" (id., p. 34).

Esta actividad tiene su objetivo basado mas en la lectura que en la audición.

O sea durante tan solo escuchamos y les propongo que los que quieran canten.

Primeiro a professora afirma que os objetivos da atividade estão mais ligados à leitura, depois, ao usar a estrutura de reformulação "O sea", parece confirmar que a canção foi um simples pretexto para disparar a "armadilha". Não há nenhuma orientação que aponte para uma observação sobre as características que compõem a canção. Nem mesmo sua letra é considerada como elemento de uma canção que reclama um trabalho de interpretação.

De acordo com o que descreve, a professora segue a aula solicitando aos alunos comentários e apreciações pessoais sobre a canção (*les gustó o no*) e a aula acaba. Mesmo tendo aberto espaço nas questões 4, 5 e 6⁶⁴ para que ela comentasse sobre como trabalharia com o vocabulário da canção e com relação às temáticas envolvidas, suas respostas foram no sentido de negar a existência da intenção de trabalhar com os sentidos, chegando a dizer que não haveria nenhuma relação entre a temática da canção com outras temáticas que os alunos poderiam conhecer. Pois, vejamos a letra da canção tal qual nos foi entregue pela professora no primeiro dia do curso:

*Querida mujer dos puntos no me hagas sufrir coma
hoy me decido a escribirte cartas de amor sincero tú lo ves tu cariñito es un
agujero
que me atraviesa el querer y sin tus besos en mi chaleco
nada me cubre la piel punto y seguido Como ves, sólo pienso en ti yo
no me interesa la Perestroikani el baloncesto ni Larry Bird
y un sufrimiento a plazo fijollevo en el pecho, mujer
Quiéreme otra vez, llénate de mí vida tengo yo sólo junto a ti*

Pela experiência que temos como professores de LE e também como falantes do português entendemos que, além de vocabulário de difícil compreensão para um iniciante, há ainda duas referências que podem ser opacas para a compreensão da canção: Perestroika e Larry Bird. Assim, ao

⁶⁴ Conforme dissemos, o questionário encontra-se no Apêndice B, no entanto, colocamos a seguir as três referidas questões para facilitar a leitura de nossa análise: 4) *¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?*; 5) *¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?*; 6) *¿Harías algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?*

afirmar que não trabalha com o vocabulário e que não há nenhuma temática a ser trabalhada na canção, concluímos que **esta proposta de atividade traduz de forma radical o que entendemos como "coisificação do linguístico" – uma radicalidade na qual o linguístico nem chega a acontecer como constitutivo do sentido do texto**. As referências que o texto traz não chegam a produzir nenhuma força – do ponto de vista do professor – capaz de provocar uma saída para a exterioridade: o contexto da canção, seu intérprete, compositor, país de origem... nada.

No entanto, a partir da complexidade que a situação de ensino-aprendizagem comporta, juntamente com as características da circulação de uma canção e de seu uso como material didático na aula de língua – como discutimos anteriormente –, acreditamos que a letra da canção produza algum "ruído", gere uma "falta de sentido". É possível que essa falta seja preenchida com o próprio pré-construído da deriva, do "não alcançar o que se diz", "o que se escreve"⁶⁵. Porém, acreditamos que, pelas características da canção, há outros "ruídos", aqueles que disparam interpretações e que nem sempre são explicitados e estão contidos na própria sonoridade da canção: no que Valverde (2008) aponta sobre os elementos: voz, melodia, arranjo, instrumentação, em simbiose, inclusive, com a palavra.

Com relação a esses elementos que compõem a sonoridade da canção, encontramos as seguintes orientações de trabalho ou enfoque dados pela professora:

...traer algo de descontracción...

...durante tan solo escuchamos y les propongo que los que quieran canten.

...les gustó o no.

...la intención es presentar los signos de manera agradable.

A sonoridade entra em jogo – em relações de sentido – com elementos considerados positivos. Trabalha-se, portanto, com a sensação de estar participando de algo prazeroso.

Ao escutarmos a canção notamos que se trata de uma salsa, cantada pelo cantor dominicano Juan Luis Guerra – conhecido no Brasil por suas músicas de temáticas românticas e de ritmos classificados como "latinos". A

⁶⁵ Como relata Cabral (2014) sobre as atividades de compreensão auditiva em que constata que os alunos se sentem frustrados dizendo "não entender nada".

canção, lançada em 1991, apresenta melodia, instrumentação e ritmo que a vinculam a um conjunto de canções que, no imaginário do brasileiro, funciona a partir dos elementos **letra e voz em LE**. É como se tais elementos melódicos, instrumentários, e de arranjo tivessem uma condição de existência e só pudessem acontecer numa canção **em LE** – algo que podemos considerar como **simbiótico**⁶⁶ e também ligado às condições de produção que vinculamos à indústria fonográfica e a como o próprio "gosto" está relacionado com a cultura de massa e a forma como ela circula como **mercadoria**. A professora não precisou dizer que se tratava de uma salsa – e talvez, para uma boa parte dos brasileiros, não seja muito clara a distinção de uma *salsa*, um *merengue*, ou uma *bachata* – mas ela deixou anunciado em suas respostas indícios de que a sonoridade que apresentaria em aula convocaria sensações positivas sobre a atividade.

Voltando a nossa questão germinal e às que formulamos nesta pesquisa, perguntamo-nos se a exposição à materialidade da língua ainda que esvaziada de seus significados mais primários, como no exemplo que trabalhamos, pode ser fortalecida por elementos que reclamam sentidos e constituem esse objeto simbólico – como a instrumentação, a melodia, o arranjo e até mesmo a voz enquanto corpo dessa enunciação.

Parece-nos que apesar da orientação da atividade trazer uma condução a regiões nebulosas de sentido – no trabalho com a forma pela forma –, os elementos sonoros localizam o objeto simbólico e, assim, a língua que circula vinculada com essa manifestação cultural produz efeitos de sentidos que circulam pelo imaginário do brasileiro, constituindo uma característica do que chamamos de imagem da "língua de cultura".

Como último aspecto a ser considerado na análise deste item, gostaríamos de ressaltar que, no material entregue pela professora, há referências à 3 sites de atividades com canção que ela coloca no verso da folha com a letra da canção:

⁶⁶ Tomando a expressão de Valverde (2008).

Actividad para presentar los signos de puntuación.

Canción Carta de amor de Juan Luis Guerra

<http://marcoele.com/actividades/canciones/>

http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp

<http://formespa.rediris.es/canciones/>

Esses são sites da internet de atividades elaboradas para o ensino da LE como língua estrangeira. Procuramos a atividade proposta pela professora nos três sites mencionados, mas não a encontramos. Decidimos procurar em outros sites também, e não obtivemos nenhuma menção a essa canção. Porém, como já anunciamos, decidimos analisar as atividades com canções de um site porque, assim como os LDs, os sites são um importante recurso didático, estão cada vez mais acessíveis – às vezes mais acessíveis do que os próprios LDs – e apresentam características que podem incidir na construção do DP sobre a LE no Brasil⁶⁷.

Especialmente por ser o exemplo que consideramos como mais "radical" do que entendemos como trabalho com a "forma pela forma", chama-nos a atenção essas referências "didático-metodológicas". Entendemos a importância desta pesquisa no que se refere ao esforço de encontrar, a partir do percurso de trabalho com a LE e comentários dos professores sobre ela, concepções sobre: língua, história, ensino, cultura, música etc. Assim, acreditamos que tais concepções poderão indicar-nos recorrências que nos levarão à ideologia⁶⁸ que as faz emergir, na forma como são delimitadas no DP sobre a LE.

2.4.2.2. Bailando (n. 3)

Escolhemos analisar o material de número 3 de nosso *corpus* porque a nossa primeira impressão foi a de que também se trabalhava com o linguístico de forma a evidenciar um vazio de sentido, porém, ao analisarmos mais detalhadamente, notamos algumas inconsistências nos enunciados da professora. Isso nos fez indagar o que poderia estar provocando tais percepções, quais *relações de força* estariam atuando no que enunciava.

⁶⁷ Faremos essa análise no Capítulo 3 deste trabalho.

⁶⁸ Em vários momentos, como no que acabamos de discutir, estamos entrando no âmbito da Glotopolítica. No entanto, gostaríamos de apontar que elas vão se tornar mais evidentes no próximo capítulo e serão, de fato, analisadas no capítulo 4.

A professora diz que um dos objetivos é trabalhar com o vocabulário, mas na pergunta 4) não avalia esse trabalho como importante, mostrando uma postura um tanto contraditória. Propõe uma leitura prévia da letra da canção para que os alunos procurem por palavras desconhecidas. O vocabulário parece ser trabalhado como unidades isoladas no texto, sem uma relação com a canção como objeto simbólico. Em determinado momento, por exemplo, na letra da canção há referência à cerveja, à tequila e, no videoclipe, há um cenário que remete a espaços urbanos que poderiam ser considerados como cubanos. Seria interessante tomar essas referências para dar uma orientação das possibilidades de sentido que poderiam surgir com o trabalho com os elementos da canção. Seus intérpretes, por exemplo, são Enrique Iglesias, cantor espanhol, Descemer Bueno, cantor cubano, e Gente de Zona, grupo que combina reggaetón com formas mais tradicionais da música cubana. Assim, parece-nos que seria adequado que suas nacionalidades fossem mencionadas para despertar uma possibilidade de percurso de compreensão da canção. No entanto, vemos que a professora não deixa as marcas da presença desses intérpretes nem na folha com a letra da canção que distribui aos alunos, nem no questionário que nos responde, o que parece-nos indicar que essas informações também não circulam no momento de aplicação da atividade.

O desenvolvimento que ela propõe para a interpretação da canção está direcionado à compreensão de elementos linguísticos isolados: "*palabras desconocidas*", "*presente de indicativo*" "*y cambios vocálicos*"; e também propõe uma ligação da expressão musical com a expressão dos sentimentos, mas não detalha como conduz os alunos a chegar à reflexão sobre essa relação. Pede que enquanto escutam a canção, observem "*lo que la canción pasa y lo que sientes cuando la oye*". Depois, para reforçar, na questão 5), diz que enfocaria a forma "*como la música puede ser importante para trabajar las emociones*".

Acreditamos que a professora percebe uma identificação de seus alunos com algo relativo à sonoridade da canção, pois, como motivação, destaca que a música é "animada" (a outra professora que também escolhe esta canção para trazer para o curso diz que uma de suas motivações na escolha dessa música como material didático é o fato de seus alunos expressarem gostar dela). Assim, parece haver uma relação eufórica com um objeto simbólico, e a

professora relaciona essa euforia à canção como uma forma de expressar sentimentos e, portanto, deixa sinalizado, ainda que de forma não explicitada, que o objeto simbólico ali trabalhado tem uma dimensão sonora que significa. De fato, a canção apresenta uma mescla entre ritmos caribenhos, o flamenco espanhol e traços de música pop.

Com relação à interpretação da canção e o lugar que o vocabulário teria nas atividades que propõe, quando questionada sobre tal importância, considera que esse elemento não é fundamental:

Creo que no sea tan necesario trabajar con los significados de la canción, porque es muy clara y fácil.

Analisando a forma como se constrói a argumentação sobre o trabalho "desnecessário" que a professora enuncia sobre o vocabulário da canção, no fio do intradiscurso, identificamos a presença de um vacilo ao expressar sua opinião. Isso poderia ser analisado pela forma como emprega a expressão "Creo que". Poderíamos pensar nas seguintes reformulações do enunciado nas quais, numa construção normativa, a afirmativa combinaria com o uso do modo indicativo, enquanto que a negativa, com o subjuntivo:

Creo que no es tan necesario... / No creo que sea tan necesario...

No entanto, temos que levar em conta que a professora é falante do português – língua na qual a construção afirmativa comporta tanto o modo indicativo quanto o subjuntivo – e poderia estar enunciando a partir de uma deriva entra as duas línguas. Seguindo a análise, há uma gradação da necessidade: "(ser) **tan** necesario". Essa gradação modaliza o dizer e deixa a marca de que sim, pode haver uma necessidade de trabalhar com o vocabulário, ainda que ela não seja "tão" grande – o que fica coerente com a orientação dada na questão 3) *antes de la audición* – "Propongo que miren la letra de la canción y busquen por palabras desconocidas". O vacilo com relação ao uso do indicativo ou subjuntivo na formulação da opinião com "creo que" pode deixar dúvidas sobre a deriva à qual o sujeito estaria identificado, porém, na orientação de seu dizer, graduando a necessidade, podemos ter mais claro que a professora não está convencida sobre a (ir)relevância de um trabalho mais efetivo com o vocabulário.

Assim, concluímos que a proposta de trabalho com o linguístico como

componente da canção restringe-se a uma superfície linguística recortada não somente das práticas sociais em que circula, mas recortada da própria unidade textual que poderia/deveria ser abordada na aula de língua.

Associamos essa deriva que irrompe nas respostas da professora com a atividade que ela propõe no momento de aplicação:

- durante la audición:

Pongan atención en la entonación de algunas palabras.

Ela não diz o porquê dessa orientação, mas deixa uma pista de que haveria algo a ser observado no que se refere à fonética e fonologia na canção. Essa orientação não é retomada, mas vemos que isso pode ser explicado ao escutarmos a canção e pesquisarmos um pouco mais sobre ela. Seus intérpretes, cubanos e espanhol, se revezam e repetem muitas vezes e alternadamente palavras que são realizadas deixando marcas das variedades linguísticas de cada um. É o caso das palavras: *corazón* e *abrazarte*. Acreditamos que a professora não se referia exatamente à entonação, mas sim, à pronúncia de algumas palavras. A entonação não se dá num processo por palavras, mas sim, por grupos fônico-sintáticos. E, observar a realização da pronúncia de uma palavra é um tipo de orientação muito frequente nas aulas de LE. Sabemos que, algumas vezes, a explicitação de uma variação fonética pode ser uma das motivações de escolha de canções porque o aprendiz pode ouvir a realização de tal variação de uma forma "autêntica" – como vimos nas respostas dos professores participantes de nossa pesquisa.

Ao analisarmos essa orientação feita sem que se explicitasse a razão pela qual se direciona essa percepção dos alunos, acreditamos estar vendo como tanto a *memória da língua* (PAYER, 2006) – heterogeneamente constituída e claramente realizada num objeto cultural hibridamente⁶⁹ construído – quanto o *discurso sobre a língua* – por exemplo, observar verbos nos tempos e modos destacados, observar a pronúncia de determinada palavra – convocam a professora a formular tal orientação. No que se refere ao *discurso sobre a língua*, aparece uma tentativa de trabalhar o linguístico que

⁶⁹ Ao utilizarmos o termo *hibridismo* estamos ampliando a noção de fusão da música com o canto e chegando às discussões que Canclini (2015 [1989]) aponta sobre os processos nos quais o *hibridismo* se dá como constitutivo de objetos culturais, observando-os a partir das contradições geradas pelas relações interculturais e também pela forma de produção, circulação e produção da canção próprios da "pós-globalização" (cf. VALENTE, 2006).

não se desenvolve, não parece haver propósito (observar a pronúncia – ou até mesmo a entonação – para quê? por quê?): a **"coisificação do linguístico" acontece, pois, na prática de designar e/ou reconhecer a forma pela forma, sem relacionar o estrutural com os sentidos aos quais está intrinsecamente ligado.** No caso da *memória da língua*, aquela que também poderia ser responsável por convocar a professora a propor uma observação da pronúncia porque aparecem formas distintas, ela é uma possibilidade que o objeto simbólico traz: uma canção interpretada em parceria entre cubanos e espanhóis. Assim, percebemos que, na enunciação que propõe uma orientação de percepção – que pode levar a uma interpretação da canção, como em *"Pongan atención en la entonación de algunas palabras"* – poderia estar atuando tanto uma posição pedagógica convocada pela fragmentação do linguístico, quanto aquela que a partir da língua, de sua heterogeneidade, evidencia a necessária tomada de consciência sobre suas especificidades. Assim, mesmo não encontrando as palavras para designar a heterogeneidade da LE impressa na canção pelos elementos que a compõem – e, mais claramente, pela variação de realização de alguns fonemas –, a memória da língua, enquanto memória histórica, discursiva, potencializa a produção de uma relação da LE com a história (cf. PAYER, 2006) como uma língua definida por sua "forma de existência variável" relacionada a diferentes povos, com diferentes histórias, sendo, assim, determinados por diferentes processos sócio-históricos.

Neste exemplo não vemos uma radicalidade tão grande com relação à "coisificação do linguístico", porém, com um peso bastante significativo no que se refere à forma como se orientam percursos de construção de sentido sobre a LE na sala de aula. Permanece em nós uma inquietação que se refere a como as especificidades de um material didático podem colaborar para que o professor responda mais imediatamente à forma como esse objeto simbólico reclama sentidos. Em outras palavras, parece-nos que haveria materiais mais propensos a levar o sujeito brasileiro a determinadas percepções do que outros (materiais que conduzem relações de sentido a outros discursos referentes a determinadas formações discursivas).

2.4.2.3. *La gata Varela* (n. 13)

Escolhemos este caso porque ele representa um movimento, uma forma de passagem do trabalho com a "forma pela forma" para uma construção dos sentidos em que língua e cultura funcionam a partir de determinações históricas. Assim, se por um lado, no DP, o trabalho com a forma da língua, recortada de seu funcionamento na enunciação aparece com uma certa frequência, por outro, quanto mais há orientações para a construção do sentido vinculado aos processos sócio-históricos, mais se faz presente o que chamamos de sentidos localizados ou regionalizados.

Vejamos como o professor organiza (ou distribui numa ordem de prioridades) as motivações que o fizeram escolher essa canção:

Trabajo esta canción por el hecho de que es un tango argentino, que a su vez hay mucho rasgos culturales en su historia.

Hay en especial la conjugación de los verbos en el presente y el sonido de la doble (LL) que es típico de la región Rioplatense.

Tomando uma vez mais o intradiscursivo, entrando na análise da formulação deste enunciado, mais do que uma ordem hierárquica de motivações parece haver dois momentos de resposta. O primeiro dirigido à primeira interrogação da questão 1) *¿Por qué llevas esa canción a tus clases?: "por el hecho de que es un tango argentino, que a su vez hay mucho rasgos culturales en su historia"*; depois, dirigido ao segundo questionamento *¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas?: "Hay en especial la conjugación de los verbos en el presente y el sonido de la doble (LL) que es típico de la región Rioplatense"*.

Na primeira etapa da resposta, o gênero da canção é explicitado como motivador, vinculado à nomeação de uma nação: Argentina. A argumentação se desdobra a partir de uma subordinação que especifica algo relativo ao "tango argentino". O professor expõe que a motivação de escolha da canção se dá pelo fato de ela estar relacionada a uma produção cultural que reflete processos sócio-históricos referentes a uma nação – depois ele amplia (ou ajusta) a referência da produção do tango para a (*región*) do Río de la Plata. Essa orientação nos leva a buscar mais indícios do que trazemos como hipótese sobre uma concentração de trabalho de interpretação na qual a língua é vinculada a uma exterioridade e, em sua materialidade, se fazem presentes

os processos históricos mais locais.

Na segunda parte da resposta, emerge o que para o professor *hay en especial* na canção: *la conjugación de los verbos en presente y el sonido de la doble (LL)*, que aparece novamente localizado como uma realização de uma variedade: *que es típico de la región Rioplatense*. Para compreender a forma como o professor prevê o trabalho com esses tópicos linguísticos, observemos as atividades que aplica em suas aulas. Nelas, vemos que, com relação à pronúncia, não há nenhuma atividade explícita. Nas orientações que escreve em nosso questionário diz que os alunos teriam que completar espaços vazios com algumas "palabras específicas". Como havia destacado a forma *LL*, entendemos que ou ele retiraria do texto palavras que apresentam o dígrafo ou chamaria a atenção dos alunos para elas (*callar, lluvia, llegan e barullo*). Com relação ao trabalho com os verbos em presente, é interessante notar que ele se dá no processo de interpretação que o professor conduz através das questões propostas como atividade pós audição:

- 1) *En tu opinión, ¿el poeta hace comparación de la gata con qué estilo musical?*
- 2) *¿Qué te parece esa combinación y por qué el artista utilizó este recurso?*
- 3) *Escriba abajo todas las acciones de la gata.*
- 4) *Escriba las características de la gata.*
- 5) *¿Cuál es la predominancia del tiempo cronológico en toda la canción? Escriba algunos ejemplos abajo.*

Nas duas primeiras perguntas ele tenta chamar a atenção do aluno para como o conteúdo da letra da canção está ligado ao que chama de "estilo musical" – o que nos parece ser "o tango". Ainda que não haja uma explicitação de um trabalho de conscientização sobre a linguagem musical, as duas primeiras questões de interpretação da canção apontam para uma tentativa de fazer com que os alunos resgatem o modo como o conteúdo da letra e a forma musical se combinam para produzir sentidos. No entanto, a partir da leitura da letra da canção, vemos que, mais do que comparar a Gata ao estilo musical, o autor a compara com outros cantores. O professor parece captar algo sobre o metadiscurso do tango sobre si próprio (típico desse gênero de canções), e a gata cantando comporia a cena dominante na letra. Assim, nas questões 1 e 2, a presença do professor seria fundamental para

conduzir o aluno para onde ele pretende que chegue, do contrário, esse aluno ficará perdido, ou, simplesmente, responderá a partir do que sentir como "gosto" (sobretudo na pergunta 2). Assim, essa construção de trabalho proposto em 1 e 2 parece apontar para uma construção de sentido não da relação entre a letra e a música, mas sim, entre a personagem e o metadiscurso, uma relação dentro da própria letra.

A partir daí as perguntas 3), 4) e 5) vão conduzir o aluno a notar que se trata de um "texto" descritivo e que por isso, apresenta uma cronologia ligada ao presente: como é essa gata? / como ela se comporta? Entendemos, portanto, que, em relação ao que analisamos nos dois primeiros exemplos (n. 11 e n. 3), há alguns movimentos bastante relevantes: na atividade com a canção *La carta* (11), analisamos um trabalho com a forma radicalmente recortada tanto da exterioridade quanto da textualidade; depois – na atividade com a canção *Bailando* (3), encontramos um trabalho com formas verbais "isoladas" do texto; e, no presente caso – com a canção *La gata Varela* – podemos dizer que há um trabalho com a forma, a estrutura da língua, vinculada a determinadas sequências textuais (narrativas e descritivas, predominantemente). Assim, entendemos que este último está mais propenso a que gestos de interpretação do texto o vinculem às práticas sociais e, portanto, que se aproxime de suas condições de produção para enfim percorrer seus sentidos.

No que se refere à orientação sobre questões ligadas a uma coletividade que identificamos como recorrentes no processo de produção de sentidos, gostaríamos de apresentar às seguintes observações. Desde sua primeira resposta, o professor se coloca em uma posição enunciativa fortemente ligada à carga cultural que a canção traria à sua aula e que essa carga tinha uma localidade e uma especificidade: *tango argentino*. No relato que faz sobre a aplicação da atividade, isso sai do plano do que se projeta (ou se comenta) como motivação e se materializa nas orientações e no exemplo do que consideraria importante dizer antes da audição da canção – momento que consideramos de especial importância para o que vimos analisando como forma de conduzir os sujeitos por determinadas zonas de produção de sentidos. Vejamos, então, o que enuncia na questão 3) de nosso questionário sobre o passo a passo da aplicação da atividade:

- antes de la audición:

Antes de la audición, hablaría sobre la historia del tango y su importancia como objeto cultural del Río de la Plata (región). Les diría a los chicos el significado de la palabra "atorranta" no más.

Pensando nesse enunciado formulado em duas partes – entendendo sua pontuação como possibilidade de fragmentá-lo e daí, construir um sentido para essa fragmentação – poderíamos propor:

(1) Antes de la audición, hablaría sobre la historia del tango y su importancia como objeto cultural del Río de la Plata (región).

(2) Les diría a los chicos el significado de la palabra "atorranta" no más.

Analizamos, primeiramente, que apesar da pontuação que separa as duas partes, há um paralelismo encontrado em "*hablaría*" e "*diría*" que, tanto pela forma verbal, quanto pela similaridade do conteúdo que abriga, faz com que haja uma linearidade entre as duas partes. Essa linearidade parece apontar que a parte (2) seria a forma como o que foi enunciado na parte (1) se dá, ou seja, para falar sobre a história do tango e sua importância como objeto cultural da região do Río de la Plata, o professor usa a explicação do que significa a palavra "atorranta". Apesar de não enunciar o que diria textualmente sobre esse significado, vejamos em sua resposta para a questão 4) o que mais acrescenta sobre essa orientação de sentido:

En esta canción, en especial, hay el tema del lunfardo que es muy importante para que uno lo sabes. La palabra atorranta posea una gran importancia por el hecho de su complejidad cultural.

De fato, o que o professor comenta sobre a forma de abordagem dada na explicação do sentido da palavra "atorranta" parece estar mais associada à compreensão de como esse sentido se produz a partir da retomada de processos sócio-historicamente localizados do que a uma simples tradução "palavra-palavra".

Observemos, primeiramente, que a reiteração de formas de generalizadores – *uno*, *lo sabes* – traz ao enunciado com relação ao lunfardo uma ideia de evidência de que esse é um saber "importante/necessário para todos". Retomando o enunciado em sua extensão, vemos que essas formas estão um pouco "descompasadas" em sua formulação mais convencional: *hay*

el tema del lunfardo que es muy importante para que uno lo sabes. A forma *uno* costuma estar em concordância com as formas verbais de terceira pessoa (e não de segunda, como formulado pelo professor), e dá ao enunciado um valor generalizador em que essa forma se apresenta como característica da inclusão do falante (cf. MATTE BON, 2007 [1992]) que o utiliza para referir-se a suas experiências (LAVANDERA, 1984, p. 106 *apud* BRUNO, 2004, p. 93); no entanto, as formas verbais em segunda pessoa também trazem a inscrição de um valor de generalização que o falante utiliza para referir-se tanto a si mesmo quanto a seu interlocutor (id.)⁷⁰. Bruno (2004) nos chama atenção a como essas "formas impessoais e de indeterminação" são complexas para o sujeito brasileiro (falante do português) e nos mostra que sua aquisição é um ponto de tensão no processo de ensino-aprendizagem da LE⁷¹. Além disso, em suas conclusões, Bruno ressalta que, pelo fato de termos usos com valores diferentes daqueles que a gramática adota, "ao analisarmos textos em que se podem encontrar 'estratégias de indeterminação do sujeito', teremos que analisar caso a caso" (id., p. 107), dando o enfoque necessário ao contexto de enunciação. Em nosso ponto de vista, no enunciado que analisamos, a deriva do sujeito entre as formas de enunciar revela que a dupla forma de generalização, seria uma pista de que há aí um fato de linguagem que aponta para um efeito de evidência. Esse efeito se caracteriza também pelo uso do indicativo "sabes", no enunciado em que seria esperado o subjuntivo "sepas". O sujeito enuncia a importância de se saber que a(s) variedade(s) da LE da região rioplatense está(ão) marcada(s) pelo *lunfardo*, como uma evidência, um pré-construído – próprio do trabalho da ideologia (cf. ORLANDI, 2003) que produz um efeito que naturaliza esse saber no funcionamento do DP sobre a LE.

Na busca que fizemos em alguns dicionários encontramos algumas

⁷⁰ Vale ressaltar também que no português brasileiro há variedades em que as formas verbais de terceira e segunda pessoa se cruzam: "Você sabe", "Ele sabe". Esse pode ser outro fato que incide na deriva que analisamos.

⁷¹ Nessa obra, a pesquisadora levanta a classificação das formas impessoais de generalização e indeterminação do sujeito em gramáticas espanholas e brasileiras e gramáticas usadas no ensino da LE no Brasil e conclui que há diferenças em como essas formas são classificadas nas gramáticas, dificultando o trabalho docente e também que faltam estudos contrastivos no sentido de evidenciar as variáveis enunciativo-pragmáticas em cada uma das línguas para que se possa trabalhar com mais clareza as formas gramaticais de impessoalidade no ensino da LE no Brasil.

acepções para *atorranta*⁷². No dicionário eletrônico online www.clarin.com⁷³ encontramos o seguinte verbete:

atorranta: f coloquial. Mujer de conducta sexual considerada promiscua. Nota. Su uso puede resultar ofensivo.

No *Diccionario del habla de los argentinos* (ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, 2003, p. 114), encontramos o verbete com os indicativos de data e exemplos de suas aparições. Destacamos abaixo, apenas suas definições:

atorrante, ta. adj. coloq. Desfachatado, desvergonzado; 2. f. coloq. Mujer de vida fácil; 3. m. lunf. Vago callejero. (destaques nossos)

Para terminar, reproduziremos o que a página do Wikcionario (*El diccionario en castellano de contenido libre*) traz sobre o verbete⁷⁴:

1. *Dicho de una mujer, que da con facilidad favores sexuales, especialmente por interés, sin ser prostituta de oficio.*
2. *Se dice de una mujer con actitud de vagancia o pereza.*
Ámbito: Río de la Plata
Ejemplo: *Sofía es una atorranta, no hace nada en la escuela.*

Neste último há uma nota que, ainda que não pudéssemos atestar sua credibilidade pois se trata de uma espécie de dicionário livre, sem obrigatoriedade de comprovar exemplos de uso – diferente do citado anteriormente – decidimos agregar ao trabalho aqui desenvolvido por ser um instrumento de fácil acesso que poderia ter sido usado por qualquer professor, de qualquer lugar do mundo:

Referencias y notas: *Se utiliza en Argentina y Uruguay como sinónimo de vago o de vivillo. El origen se remonta a principios del siglo XX, cuando se realizaban varias obras de infraestructura en Buenos Aires y se habían importado de Francia unos grandes caños que llevaban la inscripción A. Torrá, que era el nombre del fabricante. Los sin techo pronto vieron la oportunidad de utilizarlos como improvisada vivienda dado el tamaño de estas cañerías. La gente los llamó atorrantes...como allí dormían, también se desprende de allí la palabra del lunfardo: torrar = dormir y la expresión "vas a terminar en los caños" aludiendo a quedarse sin dinero y sin casa.*

⁷² Ressaltamos que, de acordo com Auroux (1992), entendemos o dicionário como um *instrumento linguístico* - conceito que será melhor abordado no capítulo 3, quando trataremos dos livros didáticos com essa mesma perspectiva.

⁷³ <http://www.clarin.com/diccionario>. Acesso em 18 de nov. de 2016.

⁷⁴ <https://es.wiktionary.org/wiki/atorranta>. Acesso em 18 de nov. de 2016.

A partir do que o professor enunciou, entendemos que o percurso da construção do sentido para o significante "atorranta" será referenciado de alguma forma. Mesmo se ele não souber sua origem ao certo – como também nós não podemos ter certeza do conteúdo veiculado pelo Wikcionário, por falta de referências –, ou se não fizer questão de falar sobre sua origem, o simples fato de relacionar a palavra ao lunfardo o levaria a ter que explicar, ainda que minimamente, o processo de imigração na região do Río de la Plata, e como ele se inscreve na variedade linguística da LE dessa região. Além disso, teria que fazer a relação do lunfardo com o tango, o que também requer uma orientação na explicação sobre processos de produção de objetos culturais que refletem a constituição da comunidade na qual se dão.

Na análise que conseguimos fazer até o momento, esse exemplo nos trouxe mais claramente indícios de que há, no DP sobre a LE, orientações que conduzem a uma produção de sentidos ligada a determinadas localidades porque, justamente, nesse discurso, a heterogeneidade da língua não é apagada: ela é fortemente evidenciada e isso também se deve à escolha de determinados materiais que podem ser mais propensos a despertar esse olhar do que outros. Em outras palavras, **o material que se apresenta como uma amostra da língua também pode (ou melhor, tem o potencial de) ser responsável pelo tipo de orientação de percurso de construção de sentido que o professor propõe em suas aulas, ele não dá essa garantia, mas, de acordo com o que vimos até agora, apresenta "ruídos", levanta suspeitas da constituição heterogênea da LE através de manifestações linguístico-culturais como a canção.**

2.4.2.4. *Amor, amor de mis amores* (n. 2)

Esta será a última análise que faremos do que encontramos em nosso corpus como uma contradição presente no DP sobre a LE, analisando a concentração do trabalho num eixo com duas polaridades. Assim como o primeiro questionário que analisamos nos mostrou um trabalho radical do que denominamos "coisificação do linguístico", de seu esvaziamento de sentido, a análise que faremos agora nos mostrará a supervalorização das orientações que convocam os sentidos de uma coletividade como protagonistas. De certa

forma, essas duas polaridades, em suas manifestações mais extremas, parecem não direcionar-se ao mais constitutivo do modo como a canção circula – ou seja, tendo como foco de interesse a letra e a música.

Vejamos, primeiramente, que a motivação da escolha da canção se deve à necessidade de dar continuidade a um conteúdo anteriormente trabalhado:

Todavía no he utilizado esta música en mi clase (es para la próxima semana). La elegí porque quería presentar a mis alumnos un cantante venezolano. Tratamos del tema "Venezuela" en clase y Devendra Banhart es un cantautor [joven] bastante presente en la escena musical internacional. También toma posición sobre la situación política y económica en Venezuela actualmente.

A partir do que se enuncia, imaginamos que a canção tenha algum elemento que dispare a discussão que a professora destacou como motivação de atividade, porém nos objetivos ela diz que

El objetivo es acercar el alumno de la canción de lengua española y comprensión auditiva de versos de la canción.

Ela não menciona nenhum elemento da canção que possa fazer relação com o tema que quer trabalhar. Vejamos algumas características dessa canção para entendermos melhor os caminhos de trabalho que a professora vai relatando. Observemos, primeiramente, sua letra⁷⁵:

Poniendo la mano en el corazón
Quisiera decirte al compás de un son
Que tú eres mi vida
Y no quiero a nadie más que a ti

Poniendo la mano en el corazón
Quisiera decirte al compás de un son
Que tú eres mi cielo
Las aves que retan su poder

Que respiro el aire (3x)
Que respiras tú
No tienes remedio (3x)
Eres mi gran amor.

⁷⁵ Mantemos a transcrição da letra conforme a atividade formulada pela professora, mas advertimos que, ao ouvir a canção, reconhecemos fragmentos incompatíveis com a que circula na internet. Apesar de buscarmos informações em páginas web oficiais da cantora como <https://lafourcade.com.mx/> e <http://lafourcadenclub.com/sitio/letras/>, não obtivemos a confirmação da versão apresentada (acesso às páginas em 22 de jan. 2019).

Amor de mis amores
Sangre de mi alma
Regálame las flores de la esperanza
Permite que pare
Para decirte que tú eres el amor de mis amores (2x)

Amor de mis amores, tú eres mi cielo
Amor de mis amores, tú eres mi cielo
Amor (de mis amores, tú eres mi cielo)
Amor (de mis amores, tú)

Na atividade que a professora disponibilizou para o corpus, as partes sublinhadas foram retiradas do texto para que os alunos pudessem escutar e completar os espaços – o que parece corresponder ao objetivo de trabalhar a compreensão auditiva na forma de trabalho com canções frequente nas aulas de língua estrangeira⁷⁶. Com relação à temática da canção, não há nenhuma pista de como ela faria para trazer características da Venezuela para a discussão. É uma canção sobre um casal apaixonado, apresentada como uma releitura da versão original em homenagem ao seu compositor: o mexicano Agustín Lara (1897-1970). Na versão que a professora usa em sua aula, a também mexicana Natalia Lafourcade a interpreta acompanhada pelo artista venezuelano Devendra Banhart. A versão perde sua identidade rítmica, que na origem era delineada pelo bolero, para ganhar uma "roupagem mais pop", menos marcada pela instrumentação ou melodia como uma canção considerada como um bolero, e também se recortam partes da letra original.

De fato, vemos que a Venezuela só acontece como possibilidade de trabalho com essa canção pela presença do interprete convidado: Devendra Banhart. Assim, na atividade preparada pela professora, logo abaixo da letra da canção, há uma curta biografia dos dois intérpretes. É através dela que as atividades que motivaram a escolha da canção se concretizam. Tal concretização passa pelo trabalho com a forma, com o linguístico. Na questão 3) de nosso questionário a professora comenta as propostas de atividades:

⁷⁶ Questão discutida por Cabral (2014), conforme citamos anteriormente.

- antes de la audición:

Leer la biografía de los cantantes. Buscar informaciones de nacionalidad, influencia. En la biografía de Natalia Lafourcade, subrayar verbos en pretérito simple. En Devendra Banhart, completar los huecos con los verbos.

(pretérito simple es contenido gramatical del bimestre)

Pedir para que escuchen la canción y escriban los verbos que se repiten.

- durante la audición:

Ver el video (2x)

- después de la audición:

-verificar los verbos que escucharon

-ver en el video donde aparece una mano escribiendo los verbos

-identificar el tema y el género musical

-Saber las impresiones (si les gustó)

A proposta de trabalho com formas linguísticas específicas se dá com relação ao *pretérito perfecto simple* que acaba sendo visto dentro do gênero biografia, não com a canção. Como dissemos com relação à análise anterior, consideramos que trabalhar o elemento linguístico na perspectiva de identificá-lo como forma que compõe uma tipologia ou um gênero textual pode gerar algum efeito de sentido para o linguístico, assim, não parece estar sendo trabalhado de forma a apresentar um esvaziamento de sentido tão significativo quanto os que apontamos na análise dos primeiros questionários (11 e 3). No entanto, o fato de levar uma proposta de trabalho com os elementos linguísticos que não se relacionam com a canção, com sua interpretação, com os sentidos que ela mobiliza, parece ser uma maneira de forçar um trabalho com a forma e o conteúdo independentemente das possibilidades apresentadas pela canção. Sabendo, pois, que essa atividade não se relaciona com as especificidades da canção – isso fica explícito quando a professora diz nas questões 5) e 6) que seu objetivo não era trabalhar o tema, mas sim reforçar a motivação sobre um conteúdo que vinha discutindo: aspectos relativos à Venezuela; e também apresentar cantores do mundo hispânico aos alunos. A professora busca uma relação e a encontra concentrando-se na forma como o intérprete venezuelano se posiciona sobre seu país. Vejamos, então, a forma como ela manifesta o percurso de orientação de interpretação da atividade que propõe com a canção:

5) *Creo que el tema amoroso es secundario.(...)*

6) *El tema amor es universal. Ya Venezuela no es conocido de ellos.*

Ao afirmar que o tema amoroso é secundário e depois vinculá-lo com um "tema universal", acreditamos ver materializado aquilo que vimos notando em nosso corpus: a tendência a trabalhar com localidades e especificidades – tendência que se apresenta ao menos como desejo. Estamos trabalhando com a hipótese de que as variedades linguísticas ligadas a determinados países ou regiões, juntamente com a sonoridade típica de tais lugares, representam possibilidades de convocar os sujeitos a transitar por determinados percursos de sentido. Nesse caso, vemos que o elemento voz, aquilo que remete a um corpo, a uma performance, e que pode representar uma imagem gerada a partir de efeitos de sentidos funciona para que a professora escolha, opte por este caminho de orientação de sentido. Ainda que se revele um percurso bastante periférico e, um pouco radical, o material didático mais uma vez foi o responsável por dar essa possibilidade de trabalho. Na forma como a professora enuncia em 6) a temática que escolhe trabalhar, ficam marcas que apontam que ela prioriza enfocar o que não é conhecido pelos alunos e que contrapõe com o que considera como "universal" – de forma a diminuir o peso (ou apresentar uma resistência) de trabalho com este último. Dessa *relação de forças* concluímos que a **dominância se dá pelo enfoque ao que considera "não universal", as características sócio-histórica-culturais de um determinado país de LE.**

Nesse sentido, já estamos passando a considerar mais uma hipótese que a análise nos foi mostrando como produtiva. No caso do exemplo das atividades com a canção que acabamos de analisar, há uma formulação que traz a comparação entre o que é "universal" e o que é específico e, portanto, desconhecido pelos alunos: *"El tema amor es universal. Ya Venezuela no es conocido de ellos"*. Consideramos essa posição da professora como uma forma de reproduzir um certo desprestígio do que é tido como "universal" justamente porque ela considera esse tema "secundário". Apesar de, na maior parte do *corpus*, essa reprodução não ficar tão evidente – não fica explicitada da mesma forma como no questionário (2), esses sentidos se manifestam fortemente. Assim, precisaremos retomar o exemplo anterior – das atividades com a

canção *La gata Varela* – para exemplificar de que forma entendemos como esse "desprestígio" se dá na interpretação que fizemos de nosso corpus. Acreditamos que, pelo fato de se trabalhar com os sentidos locais que a canção alude (o que vimos sobre a palavra "*atorranta*" e a referência ao lunfardo), o professor já está tomando uma posição com relação ao percurso de sentido para guiar as interpretações que vão seguir. Nesse caminho, **o que é considerado como universal não é tratado com a mesma relevância do que é considerado como específico – o que nos parece, até certo ponto, esperado, pois é na opacidade do simbólico que os sujeitos estão mais propensos à busca de uma interpretação⁷⁷. Assim, quanto mais especificidades o material trazer, mais possibilidades haverá para que o professor se posicione e as trabalhe e, dessa forma, facilitaria a que os sentidos locais ou regionais ficassem em evidência.** Tanto no que analisamos sobre as atividades com a canção *La gata Varela*, quanto sobre as da *Amor, amor de mis amores*, **o discurso pedagógico parece capturar o sujeito e condensar a interpretação no que produziria sentidos (e sujeitos) de forma a valorizar o regional.**

Nem sempre a língua, ou melhor, a forma de trabalhá-la a partir de sua heterogeneidade será responsável pela condução por esse percurso. Como vimos, no caso do último exemplo, havia uma posição bastante clara do professor sobre o que da canção seria trabalhado para atender aos objetivos de se aprofundar sobre questões relacionadas a um determinado país – neste caso, se tratava da nacionalidade de um dos seus intérpretes. Acreditamos que **a tentativa (às vezes, forçada) de remissão ao contexto de alguma região é uma especificidade do discurso sobre a LE no Brasil.**

2.5. As duas polaridades que condensam sentidos e seus desdobramentos na caracterização do discurso pedagógico sobre a LE

Retomando o percurso de construção de nossas reflexões neste capítulo, vamos recapitular alguns aspectos que consideramos relevantes para

⁷⁷ Para tais afirmações nos apoiamos nas considerações de Orlandi (1996) sobre o trabalho da ideologia e a interpelação do sujeito, no que define como *gestos de interpretação*. Conforme aponta a estudiosa, nesses funcionamento, "o sujeito se define pela sua relação com um sistema signifiante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade" (id., p. 49).

podermos passar às próximas discussões.

Antes de analisar nosso corpus, fizemos importantes considerações sobre as características da canção que nos levaram a entender como elas podem incidir em alguns efeitos de sentido – como, por exemplo, acabar frequentemente servindo de pretexto para um discurso sobre outra coisa, funcionando, assim, como um "veículo de mensagem"; ou, a partir de um de seus elementos, ter o potencial de despertar, de disparar o trabalho de orientação de produção de sentidos. A essas reflexões acrescentamos algumas consideração sobre o que significa usar esse objeto simbólico como um material didático na sala de aula de LE no Brasil. Reforçamos, aqui, o que Cabral (2014) conclui sobre como o oral, a sonoridade, ganha espessura pela forma como as relações de sentido se dão na memória discursiva e que, desse embate, podem ser convocadas séries de implícitos muito distintas. Dessa afirmação, passando pelas análises que fizemos, podemos concluir que as questões que constituem essa memória discursiva sobre a LE e a canção em LE estão postas, ou direcionadas, pelo discurso pedagógico.

A "espessura semântica" da discursividade (ORLANDI, 2003) que constitui esse discurso aponta para um potencial da canção como disparadora de direção de sentidos. Porém, como vimos (com certa intensidade) no caso dos exemplo n. 11 e n. 3, esse potencial foi abafado por outras questões que também constituem esse discurso e que são da ordem da estrutura da língua, do linguístico enquanto forma. Observamos que, ainda que com menor força, essa tendência se apresentou em outros casos também. Por outro lado, ficou claro que o que caracteriza o tratamento da língua/cultura enquanto a materialidade que absorve a história – no simultâneo processo de escrevê-la – apresentou-se raramente nos exemplos de nosso corpus – como foi o caso do que analisamos no exemplo n. 13, no trabalho em torno da palavra "*atorranta*".

O que representamos como um eixo com as duas polaridades nos parece pertinente para ilustrar onde chegamos neste ponto de nosso trabalho: um eixo em que é possível que alguns elementos transitem, ainda que estejam mais condensados em uma das extremidades. Nessa representação queremos convocar nossa fundamentação teórica retomando a noção de "campo associado", de memória discursiva para, então, chegar no conceito de formação discursiva. Estamos entendendo que no interior do DP sobre a LE no

Brasil funcionam formações discursivas distintas e que, portanto, se apresentam em contradição: em uma delas (em uma das polaridades) a "coisificação do linguístico" promoveria uma "esvaziamento do sentido", enquanto que na outra (polaridade) a concentração do trabalho com questões relativas a uma coletividade promoveria um foco de produção de sentidos vinculados aos processos sócio-historicamente localizados.

O DP sobre a LE se constitui na relação com os diversos processos que permeiam as políticas linguísticas e que reverberam nos âmbitos de ensino – incluindo, com a força da institucionalização do "discurso sobre", os materiais didáticos. O discurso sobre a heterogeneidade da LE e suas implicações no ensino-aprendizagem no Brasil, por exemplo, parece ser o lugar de entrada para proliferação dos processos pelos quais os professores são convocados a fomentar a valorização do que consideram como local em detrimento do universal. No entanto, nosso corpus, pelas características que apontamos, não é suficiente para aprofundarmos essa hipótese. Um exemplo disso é a característica do grupo de professores participantes que declarou um forte apego ao uso de livros didáticos (LD), sendo que 65%, utiliza pelo menos um dos LDs aprovados pelo PNLD. Conforme vimos em seu perfil, trata-se de um grupo marcado, principalmente, pelas políticas linguísticas desenvolvidas entre os anos 1990 e meados de 2010. Como já antecipamos, e agora com a força que a análise do corpus traz para nossa argumentação, passaremos ao capítulo 3 para analisar dois tipos de materiais didáticos que se apresentaram com mais protagonismo que as atividades com canção elaborada pelos professores: (1) materiais de ensino de línguas da internet e (2) LDs. Adiantamos ainda que será uma análise no sentido de produzir um cotejamento dos resultados encontrados e na perspectiva de expandir as atividades como parte de uma enunciação maior que é o próprio processo de ensino-aprendizagem da LE – nossa tentativa de análise desses materiais é a de estabelecer algumas relações interdiscursivas. Passaremos, então, ao capítulo 3, no qual teceremos tais relações e nos aprofundaremos nas características do DP sobre a LE.

CAPÍTULO 3 – Formações discursivas em colisão: o jogo de forças na produção dos sentidos

3.1. Introdução

Como dissemos no capítulo anterior, a análise de nosso corpus nos evidencia que estamos lidando com uma atividade pinçada, escolhida no meio de um processo em que outros instrumentos linguísticos têm muito protagonismo. Portanto, decidimos analisar alguns desses materiais didáticos para verificar se as tendências encontradas na análise que fizemos de nosso corpus também se dão em tais materiais e, mais precisamente, indagar as ressonâncias de regularidades do discurso pedagógico sobre a LE. Assim, neste capítulo, analisaremos alguns livros didáticos e materiais de sites da internet, cotejando com a análise de nosso corpus. Esses materiais foram escolhidos porque são, geralmente, aqueles com os quais os professores têm mais contato. Inclusive, alguns sites foram citados na proposta da atividade que uma das professoras participantes da pesquisa nos forneceu (n. 11) – conforme comentamos na análise de tal proposta. Além disso, no questionário que passamos aos professores, perguntamos se utilizavam algum livro didático e, no caso de resposta afirmativa, qual livro usavam. Portanto, nesse cotejamento, diante do grande número de professores que afirmaram utilizar o LD, esse material terá lugar de destaque. Faremos algumas considerações sobre *seu papel na rotina escolar brasileira* (SOUZA, 1995; ORLANDI, 1998; SOUSA, 2007; DINIZ, 2010) e também sobre como o entendemos como um *instrumento linguístico*, a partir de Auroux (1992), articulado a partir de políticas linguísticas. Apontamos, assim, nossa filiação à perspectiva glotopolítica (ARNOUX; BEIN, 2015). A análise das atividades com canções de um site da internet será importante também para que possamos delimitar com mais precisão as regiões de sentido ativadas por formações discursivas vinculadas a distintas formações ideológicas. Considerando as condições de produção de cada um desses materiais, veremos, mais nitidamente, as forças que atuam na interpelação de sujeitos e sentidos no interior do DP sobre a LE, situado no espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) em que os sujeitos envolvidos habitam.

No que se refere à organização deste capítulo, vale dizer que começaremos as análises pelas atividades de um site da internet e depois passaremos às atividades com canção de dois LDs. Antes de cada uma das análises apontamos conceitos e reflexões que julgamos pertinentes e, posteriormente, teceremos comentários com o objetivo de ir fazendo um cotejamento com os resultados obtidos no que analisamos em nosso corpus. Finalizaremos o capítulo retomando os três momentos de cotejamento (com as atividades do site e dos dois LDs) para fazer considerações sobre como o funcionamento discursivo que encontramos nos leva a delimitar as formações discursivas postas em jogo.

3.2. Materiais didáticos da internet

Há quantidades enormes de atividades com canções disponibilizadas na internet. Para não alongar demais o cotejamento a que nos propomos, decidimos tomar um site de ensino-aprendizagem de LE – *www.profedelee.es* – para analisar recorrências que podem incidir nas atividades de nosso corpus e ajudar-nos a seguir as pistas para a compreensão do funcionamento do DP sobre a LE. Assim, é importante dizer que não se trata de uma comparação, pois estamos conscientes de que as condições de produção das atividades do corpus e também as dos LDs – que analisaremos a seguir – são muito diferentes daquelas nas quais se produzem as atividades desses tipos de sites – aspectos que apontaremos, pois, nos dirão muito sobre as regiões dos sentidos ativadas através de relações interdiscursivas que pretendemos percorrer. Vamos analisar apenas alguns traços que podem configurar como ecos desses materiais nas atividades de nosso corpus, lugares de adesão e de conflito.

3.2.1. Implementação do material: considerações sobre a produção de materiais didáticos

Salientamos que há um grande número de pesquisas publicadas e em andamento sobre os materiais didáticos produzidos para a educação à distância, em plataformas de ensino digitais e muita discussão sobre o uso da internet e das redes sociais também no âmbito do ensino-aprendizagem de

línguas estrangeiras (GOMES JR.; SILVA, 2016; LEFFA, 2016; MORAN, 2015, entre outros). No entanto, em nossa pesquisa, não buscamos abordar tais discussões, mas sim, entender o funcionamento do discurso pedagógico nas atividades com canção e relacioná-lo com a análise do corpus que fizemos no capítulo 2. Assim, o que nos parece pertinente salientar neste momento é o que Leffa (2007) aponta como características da produção de materiais didáticos no que se refere a sua implementação. Para o autor, ao elaborar um material didático, há de se ter em conta se sua implementação será feita pelo próprio autor-professor, por outro professor, ou ainda, se será uma tarefa sem a presença do professor – em materiais produzidos para o ensino à distância, por exemplo. Assim, ele salienta que quanto menor a relação do autor do material com o professor que vai aplicá-lo, maior deve ser o detalhamento de suas orientações, a quantidade de informações para que o professor possa trabalhar com as atividades da forma como foram pensadas. Se o material não prevê nenhum mediador, sendo produzido diretamente para o aluno e sem um feedback de um tutor, as instruções devem ser ainda mais detalhadas. Assim, entre alguns desafios que analisa em seu texto, Leffa aponta que:

Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma ideia das possíveis dúvidas do aluno. Prever, no entanto, é partir do pré-construído, sem espaço para a criatividade e o inesperado. Tudo o que o aluno fizer além do que estiver previsto no material ficará sem retorno, de modo que quanto mais criativo for o aluno mais abandonado ele ficará. (id., p. 35)

Essas reflexões nos ajudam a entender o papel das orientações de uso do material didático tanto nas atividades do site que analisaremos a seguir, quanto nas atividades dos LDs, pois essas orientações revelam uma forma de conceber e prever os elementos do processo de ensino-aprendizagem (o aluno, o professor, a língua) e como transitam nos espaços projetados (a escola, o mercado de trabalho, o Brasil em relação aos países vizinhos, o Brasil em relação à globalização, etc.). A partir de nossa perspectiva teórica, entendemos que na produção de materiais opera a noção de *antecipação*, relativa ao campo das formações imaginárias, em que há uma previsão de diversos âmbitos – além daquilo que o aluno pode responder. Nesse mecanismo funciona uma previsão daquilo que ele é capaz de entender, daquilo que gosta ou não gosta, daquilo que se espera de um sujeito que

ocupa a posição de aluno de espanhol no espaço de enunciação característico do "mundo globalizado". Assim, analisando a forma como a atividade do site vai sendo programada por seu autor, estamos detectando essas antecipações. Também estamos entrando em contato com uma forma de conceber o lugar do professor, daquele que programa a atividade e que estamos indagando a partir da análise do discurso pedagógico.

3.2.2. Site: www.profedelee.es

Este é um site espanhol de atividades de ensino-aprendizagem de LE, destinado tanto a professores que buscam uma "assessoria" na preparação de suas aulas, quanto a aprendizes que podem fazer atividades *online*⁷⁸. Entre outras atividades, no site há 36 propostas elaboradas a partir de canções e vídeos de intérpretes de diferentes países onde a LE é língua oficial. A autoria de todas as atividades é atribuída a um mesmo nome, com exceção de uma: *Las posadas de Navidad y la piñata en México*. Em todas elas há uma indicação do nível adequado ao grupo de alunos para o qual a atividade foi elaborada, e este nível é indicado pela classificação adotada pelo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), ou seja, A1, A2, B1, B2, C1, C2⁷⁹. Como adiantamos, essa indicação já nos diz muito sobre as condições de produção que são diferentes daquelas dos LDs e das atividades do corpus que são produzidas no Brasil, para brasileiros e, de fato, não há essa referência de adequação aos níveis A, B, C explicitada (o que não significa que, em algum aspecto, ela não possa ecoar na escolha, apresentação e desenvolvimento de materiais para o ensino da LE no Brasil, como discutiremos nas conclusões desta análise). No entanto, é importante dizer, neste momento, que essa indicação funciona, em nossa análise, situando a

⁷⁸ Deixamos, no Anexo C, a página de apresentação do site. Ressaltamos ainda que a escolha por analisar as atividades deste site se deu pelo grande número de atividades que ele disponibiliza e por poder ser usada tanto por professores quanto por alunos.

⁷⁹ O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* é um documento de orientação sobre o ensino e aprendizagem de línguas, como sinaliza sua apresentação: "*El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo*". (grifos nossos). O documento foi lançado em 2001 em inglês e francês pelo Conselho da Europa, e em 2002, em espanhol, pelo Instituto Cervantes. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, acesso em 26 de mar. de 2015.

atividade num processo de ensino-aprendizagem de línguas pensada a partir desse documento (MCREL), o qual é fruto de políticas linguísticas no contorno da comunidade europeia. Dessa forma, utilizá-la, nos moldes em que se apresenta no site, produz um deslocamento dos/nos sentidos que podem emergir.

Quase todas as propostas deste site apresentam uma explicitação do **tópico gramatical a ser enfocado como o eixo principal de trabalho**, e esse, por sua vez, é um **tema verbal**: *subjuntivo, imperativo, presente, pasado* etc. A proposta de atividade é sempre a mesma: escutar a canção e completar os espaços com as palavras que faltam – com exceção de 4 atividades que serão abordadas mais adiante. Algumas propostas trazem dados básicos sobre o artista ou grupo que interpreta a canção, mas não se explicita mais nada sobre esses dados e sua relação com o conteúdo da canção.

A única orientação sobre uma possível atividade de interpretação da canção – um dos recortes de análise de nossa pesquisa –, na maior parte das atividades, é a indicação de *hacer doble clic* sobre a palavra no texto e verificar o significado que apareceria⁸⁰. Assim, a projeção do que seria "compreender a canção" é colocada no nível lexical⁸¹. Sendo essa a única orientação de compreensão, parece-nos que, com relação ao discurso pedagógico, nas formas de instruções das atividades e nas glosas que as comentam nas caixas de texto apresentadas nas propostas, neste site, **o foco está em decodificar os sons para escrever as palavras que faltam e desvendar o significado das palavras como unidades isoladas – sendo a única possibilidade de deriva de sentido que se projeta em relação ao aprendiz – e de atividades gramaticais ligadas aos verbos, também isolados, descolados de um trabalho mais efetivo com os usos que se manifestam no texto da canção.**

Conforme dissemos, das 36 atividades propostas com canções, apenas 4 não estão elaboradas exatamente no modelo que acabamos de analisar.

⁸⁰ Mecanismo que parece ser disponível para todas as palavras da canção. Porém, ao clicarmos em qualquer palavra, não houve nenhuma mudança de tela: essa função não funcionava no site. No último acesso que fizemos ao site (em 23 de jan. 2019), ao clicarmos duas vezes sobre qualquer palavra, dependendo da canção, havia a opção de busca "Pesquisar a palavra 'x' no Google".

⁸¹ Reproduzimos aqui a orientação que é dada em todas as atividades do site: *Escucha la canción tantas veces como quieras y completa los huecos. ¡Atención! En cada hueco puede haber más de una palabra, así que escucha atentamente. Recuerda que puedes utilizar el diccionario para saber el significado de una palabra haciendo doble clic sobre ella.*

Assim, as atividades são apresentadas da mesma forma em 89% das vezes. Essa **repetição marca uma forma de lidar com o objeto de ensino-aprendizagem, e essa forma, por sua vez, produz efeitos de sentido**. A audição das canções como atividade de "compreensão auditiva" – utilizando um termo do campo da didática das línguas – não chega a ser apontada como foco de trabalho. O objetivo da atividade está na **decodificação som-palavra referente a tópicos gramaticais (a estrutura da língua, quase sempre, as formas verbais) e a tópicos lexicais (o sentido produzido pela relação naturalizada entre palavra e objeto do mundo)**.

Lembramos que uma das conclusões a que chegamos na análise de nosso corpus se refere a essa forma de trabalho: quando analisamos o que chamamos de "coisificação do linguístico", estávamos encontrando também essa forma de lidar com a língua e com a canção e que compreendemos como um processo de esvaziamento dos sentidos.

As 4 atividades que fogem dessa dinâmica serão melhor analisadas a seguir para podermos verificar em que medida podem provocar outros efeitos de sentido. Ao analisar o funcionamento linguístico das orientações nas atividades propostas, estaremos visualizando o funcionamento discursivo para, enfim, compreender as características que marcam o DP e as formações ideológicas às quais se vinculam.

3.2.2.1. *La vuelta al mundo*

Quisemos começar a análise por esta canção porque seu conteúdo tem um forte potencial a que questões sócio-históricas sejam mobilizadas. E isso realmente ocorre. No entanto, notamos um deslizamento de sentidos no equivoco provocado pelo efeito da ideologia que interpela o sujeito no discurso em funcionamento de acordo com as condições de produção a que esses materiais estão submetidos. A proposta – que segue o mesmo padrão de exercício de preenchimento de espaço (Anexo D)⁸² – apresenta a seguinte caixa de texto (que entendemos como uma forma que dispara a direção dos sentidos antes da audição da canção):

⁸² <https://www.profedelee.es/cancion/calle-13-vuelta-al-mundo/> - acesso em 07 de set. de 2017.

Calle 13 es una banda de rap rock y rap fusión de Puerto Rico. Esta videoclip salió a la luz en mayo del 2012.

Parece-nos importante destacar que além de se mencionar a origem da banda *Calle 13* e a data de lançamento do videoclipe – o que localiza a canção no tempo-espaço com certos delineamentos e, portanto, convocando determinados sentidos e não outros –, é mencionado também seu gênero musical: *rap rock y rap fusión*. Tal procedimento dispara direções de sentido na remissão ao rock e ao rap e às formas de canções contemporâneas elaboradas a partir de fusões – salientando os processos de hibridação, conforme vimos em Canclini (2015 [1989]).

Segundo Díaz (2005), no que se refere ao rock destacamos a forma como suas especificidades dentro do campo da cultura de massa, vai construindo uma expressão de insatisfação e rebeldia contra o "sistema". O autor aponta que essa expressão se dá no embate com vários tipos de instituições e está nas origens do discurso da "contracultura" como forma de contestação (cf. id., p. 28). Esse modo de encarar o "sistema" como forma de opressão está marcado pelos modos de produção, pelo consumo, pelo individualismo, pelas características da vida na cidade, etc. Dessa forma, o pesquisador ressalta que esses processos revelam formas de intervenção do Mercado nas instâncias gerenciadas pelo Estado, e, conseqüentemente, atingem o funcionamento da sociedade. O rock se mostra como expressão da insatisfação gerada por esse jogo que se instaura entre Estado e Mercado na gestão do poder, na regulação e na instauração de "leis" (em que os interesses de rentabilidade ameaçam o equilíbrio social). Portanto, no rock, rebelar-se contra o "sistema" significaria, assim, contestar essa forma de normatização da vida cotidiana (cf. id.)⁸³.

Quanto ao rap, entendemos que sua complexidade já se mostra por se tratar de um gênero que é um dos braços do que se denomina cultura hip hop. Nascido no bairro do Bronx, nos Estados Unidos, o hip hop recebeu diferentes

⁸³ Na obra em que nos apoiamos, Díaz faz um extenso e profundo recorrido sobre as bases do rock e suas transformações no contexto global e, com mais precisão, no contexto argentino. O autor analisa diversas características que compõem a cena roqueira desde os anos 50 e as formas de legitimação que foram sendo adotadas pelos artistas que a protagonizaram através dos anos. Entre essas características gostaríamos de chamar a atenção também sobre a forma de contestação política e de denúncia como tópicos discursivos do rock em determinadas fases - como a do período pós-ditadura, na Argentina, em que não só o rock, como também o folclore substituem o constante tópico discursivo "revolução" por "democracia" (id., p. 62-63). Voltaremos a essa discussão no capítulo 4.

aportes de acordo com os lugares onde chegou. O pesquisador Zeni (2004) explica que essa cultura incorpora vários elementos e que o rap seria a junção de letras cantadas ou declamadas sobre as bases eletrônicas criadas e executadas ao vivo pelo DJ (rap é a abreviação de *rythm and poetry*, ritmo e poesia, em inglês). O pesquisador adverte que alguns consideram a **conscientização** como um dos elementos do hip hop⁸⁴.

Assim, ao caracterizar o estilo musical da dupla no que se refere a uma fusão dos gêneros que se apresentam no comentário anterior à atividade, marca-se, fundamentalmente, uma expectativa de que a canção expresse rebeldia – característica do rock – e sirva, de alguma forma, como instrumento de conscientização – marca atribuída ao rap.

Essas características apontam, portanto, as temáticas abordadas nas canções da dupla que integra o *Calle 13*, segundo o site. Vejamos, pois, como esta atividade se amplia com uma proposta de exercício de conversação – depois da audição. Entendemos que essa proposta pode ser considerada como um trabalho de compreensão da canção, dos sentidos evocados por ela.

Vamos a hablar...

¿Qué te ha parecido la canción y el videoclip? Como has podido ver, es una bonita historia de amor y de rebeldía contra la rutina diaria. Aquí tienes unas cuantas preguntas para fomentar el debate en clase:

1-La frase que se repite en el estribillo «vamos a darle la vuelta al mundo» puede tener dos significados. ¿Sabes cuáles? ¿A qué más le darías la vuelta tú?, ¿por qué?

2-Piensa en 3 cosas importantes en un trabajo, después ordénalas de más importante a menos y justifica tu elección.

3-Si mañana pudieras cambiar de trabajo o elegir uno nuevo, ¿qué te gustaría ser?

4-¿Cuáles crees que son los mejores trabajos? ¿y los peores? ¿Por qué?

5-¿Estarías dispuesto a ganar menos dinero a cambio de tener más tiempo?

6-Si fueras el jefe de una empresa, ¿qué harías para mejorar la vida de tus empleados?, ¿crees que sería compatible con la rentabilidad de la empresa?, ¿por qué?

7-En el vídeo vemos a dos compañeros de trabajo enamorados. ¿Crees que es posible el amor entre compañeros de trabajo?, ¿qué tiene de positivo y qué tiene de negativo?

⁸⁴ Sobre a intersecção "rap e política", ver Oliveira (2015).

Essas orientações fomentariam uma discussão – em sala de aula –, ou apenas uma reflexão para que o aprendiz que acessa a página autonomamente possa trabalhar com a interpretação da canção, sobre as questões abordadas e elaborar algumas ideias a partir da condução que é feita. Embora a primeira pergunta pareça dar abertura a que se fale sobre as impressões sobre a canção (*¿Qué te ha parecido la canción y el videoclip?*), numa projeção das respostas, o que se segue a ela determina a orientação do debate: *Como has podido ver, es una bonita historia de amor y de rebeldía contra la rutina diaria*. Essa determinação se dá porque o fragmento que introduz a afirmação categórica sobre a canção – *Como has podido ver* – está numa construção subordinada que projeta o interlocutor como "cúmplice" daquilo que a oração principal afirma – *es una bonita historia de amor*. Entendemos que o funcionamento linguístico aciona um mecanismo de antecipação que "dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor" (ORLANDI, 2003, p. 39). Essa projeção do interlocutor como um "cúmplice" funciona como um efeito de univocidade do sentido, uma vez que convoca o interlocutor a uma posição de co-autor dessa afirmação. Assim, locutor e interlocutor compartilham da **única possibilidade de sentido**, fazendo funcionar, também uma certa "obviedade" na forma de tratar as questões postas. Se relacionarmos esse efeito ao que discutimos na seção anterior deste capítulo sobre a forma como as orientações pedagógicas vão direcionando o percurso do aprendiz, podemos dizer que esse é um caso exemplar de como as possibilidades de deriva, de fuga, se fecham num material didático submetido às condições de produção que estamos analisando.

A primeira pergunta que fomenta a discussão, após essa interpelação do interlocutor, tenta determinar os significados da expressão "*darle la vuelta al mundo*" e verificar se, com a ajuda do videoclipe, essas possibilidades ficaram claras⁸⁵. Como não há como verificar as respostas – o site não dá sugestões –, a orientação dos sentidos que já foi disparada segue sendo trilhada nas

⁸⁵ De acordo com o jornal El País, na reportagem de 21/05/2012 - artigo sobre a canção –, "*Darle la vuelta al mundo tiene un doble significado: recorrer el globo, pero también cambiar nuestras vidas, darle la vuelta a todo, a la gente, a las cosas...*" - Disponível em: https://elpais.com/cultura/2012/05/21/exclusivo/1337609064_199220.html. Acesso em 10 de jun. de 2018.

próximas perguntas.

As perguntas de 2 a 6 se filiam ao que foi enunciado sobre o gênero das canções do *Calle 13* (à expressão de rebeldia e conscientização) e aos sentidos da expressão convocados na questão 1 e, portanto, vão na direção do sentido do que seria uma "mudança de vida". No entanto, questionam uma mudança a partir de um âmbito mais pessoal, de um "projeto de vida", uma "escolha": escolher 3 coisas mais importantes no trabalho, imaginar que pode mudar de trabalho e qual seria este novo trabalho, escolher quais seriam os melhores e piores trabalhos, pensar no dilema entre um salário mais baixo em troca de ter mais tempo, e, como chefe, pensar no que poderia fazer para melhorar a vida dos empregados e como isso impactaria na empresa. É como se a rotina diária em nossa sociedade fosse apenas fruto de escolhas individuais e não de processos históricos que determinam as relações de trabalho e as rotinas em diferentes comunidades e em diferentes períodos da história da humanidade. De certa forma, as questões de discussão vão naturalizando essa lógica de funcionamento, mostrando que sair dessa lógica é uma escolha pessoal: um projeto de vida. Assim, a atividade "deixa de aproveitar" essa possibilidade de trabalhar os processos sócio-históricos coletivos – que apontamos como recorrentes em nosso corpus – e desloca a produção de sentidos para o âmbito individual. **Ocorre assim a interpelação do sujeito pela ideologia da lógica de trabalho capitalista da sociedade em que vivemos, que individualiza as relações, naturalizando suas características.** Nesse processo de identificação produz-se uma posição que caracterizamos como a do **sujeito pragmático**⁸⁶, dono de suas vontades, consciente de suas escolhas, em consonância com a lógica do sujeito projetado pelas/nas imagens eufóricas da sociedade globalizada.

A última questão se volta ao outro tema que se afirma tratar a canção: "uma bonita história de amor": 7- *En el vídeo vemos a dos compañeros de trabajo enamorados. ¿Crees qué es posible el amor entre compañeros de trabajo?, ¿qué tiene de positivo y qué tiene de negativo?* Na verdade, ainda se trata de questionar uma conduta pessoal (individual) que pode ser mal vista na

⁸⁶ Com a designação *sujeito pragmático* estamos nos referindo ao que Pêcheux desenvolve sobre o sujeito interpelado por uma "necessidade de homogeneidade lógica", de um "mundo semanticamente normal" (2002 [1983], p. 33-34) - conforme trabalhamos nos capítulos anteriores.

lógica de produtividade empresarial-laboral contemporânea. Quando vemos o videoclipe fica claro que não era um casal apaixonado, foi a possibilidade de mudança de vida que fez com que ficassem juntos "*dándole la vuelta al mundo*".

3.2.2.2. *La bicicleta*

Embora a atividade com a canção tenha exatamente o mesmo formato das outras propostas – escutar e preencher lacunas –, há alguns elementos novos que vão consolidando a orientação dos sentidos vinculados às condições de produção das atividades. A primeira novidade é que a atividade é introduzida a partir de imagens dos cantores e de informações sobre cada um deles.

Figura 3 - Imagem de apresentação dos intérpretes Shakira e Carlos Vives

Carlos Alberto Vives Restrepo (Colômbia, 1961). Conocido como **Carlos Vives** y famoso en América Latina y otras partes del mundo por mezclar música colombiana como el vallenato y la cumbia con pop y rock. | Más información: [Wikipedia](#)

Shakira Isabel Mebarak Ripoll (Colômbia, 1977) es una de las cantantes del ámbito latino con más éxito internacional. | Más información: [Wikipedia](#)

Figura 4 - Texto de apresentação dos intérpretes Shakira e Carlos Vives

As imagens mostram os cantores em lugares de praia ou rio, bicicletas, entre outros elementos que dão um "ar de simplicidade" à cena (um quiosque de palha, um vendedor ambulante etc.). Na descrição dos artistas, se associa a projeção do sucesso e da fama de Carlos Vives e Shakira (ambos

colombianos) à *América Latina, otras partes del mundo e internacional* – gerando um movimento que começa a se condensar num referencial geográfico-territorial. Nessa construção "internacional" se opõe a "âmbito latino" criando um limite entre dois blocos: o dos latinos e o dos não-latinos.

Logo após essa introdução com as imagens e as informações sobre os cantores, e antes da proposta de escuta e preenchimento de lacuna, surge mais um elemento novo – que diferencia esta atividade das outras –, um questionamento: *¿Qué referencias hay en la canción?* A partir daí, vários quadros de informações são disponibilizados e trazem fotos, ilustrações e informações resumidas sobre: *Barranquilla y Santa Marta, Parque nacional Tayrona, Gerard Piqué, Barcelona e Vallenato*.

Entendemos essas atividades como bastante significativas, uma vez que são uma orientação pré-audição e, por isso, disparam uma primeira direção para os sentidos – assim como apontamos em nosso corpus. Nas descrições das referências, a "natureza" parece fazer parte do "âmbito latino", de Shakira e Carlos Vives – remetendo às imagens que interpretamos como de "ar de simplicidade" -, e é contraposta a um "ideal de cultura e modernidade", representado por Barcelona.

Esses quadros da Figura 5 cumprem um papel de glossário, que antecede o texto, com o objetivo de deixar a canção mais clara, compreensível aos alunos. Neles, os espaços mencionados são descritos conforme apresentamos na Tabela 6.

¿Qué referencias hay en la canción?

Barranquilla y Santa Marta

En esta canción se hace alusión a las ciudades de los dos artistas: Barranquilla (Shakira) y Santa Marta (Carlos Vives). Dos ciudades del norte de Colombia que se asoman al Mar del Caribe y que están muy cerca la una de la otra. Carlos Vives y Shakira son dos grandes amigos y tienen un gran cariño por su tierra, como así lo muestran en la canción y en la letra.

Más información: [Santa Marta](#), [Barranquilla](#).

¿Qué referencias hay en la canción?

Parque natural nacional Tayrona

En la canción se menciona y se muestra en el video "El tayrona", una reserva natural muy cerca de Santa Marta, situada en la región del Caribe de Colombia. Es uno de los parques naturales más importantes del país, no solo por su gran belleza sino por su biodiversidad.

Más información: [Parque Tayrona](#)

¿Qué referencias hay en la canción?

Barcelona

Barcelona es una de las ciudades más importantes de España, moderna y cosmopolita. Es la ciudad de donde es Piqué, jugador del F.C. Barcelona. y donde viven los hijos de Shakira y Piqué.

Figura 5 - Referências dadas na atividade da canção *La bicicleta*

Tabela 6: *La Bicicleta* - Colômbia x Espanha

(Colômbia)	(Espanha)
Barranquilla / Santa Marta	Barcelona
<i>Dos ciudades del norte de Colombia que se asoman al Mar del Caribe</i>	<i>... es una de las ciudades más importantes de España, moderna y cosmopolita.</i>
Parque Tayrona	
<i>... una reserva natural muy cerca de Santa Marta, situada en la región del Caribe de Colombia. Es uno de los parques naturales más importantes del país, no solo por su gran belleza, sino por su biodiversidad.</i>	

Os territórios são descritos como objetos discursivos evidenciados, por um lado, pelo que é simples e por isso de beleza natural, de importante biodiversidade, calcado no funcionamento do implícito de que "estar próximo do Mar do Caribe" significa "o belo próprio da natureza", por outro lado, e se opondo a esse objeto, se constrói a ideia de valorização, modernidade e diversidade cultural associada à Barcelona (ainda que Barcelona seja uma cidade litorânea, essa característica não se apresenta na construção discursiva que se constrói na atividade). Essas construções, manifestadas a partir de determinadas "séries de sentidos" (cf. ACHARD, 1999), vão fazendo emergir na memória discursiva a dualidade **natureza vs cultura**⁸⁷.

Somente depois dessa introdução se apresenta a atividade *Escucha la canción y completa la letra*. Nesta proposta, além de uma introdução na qual se explica algumas das referências da canção, o autor inclui uma atividade de escrita mais dirigida que vai corroborando o que vimos analisando sobre a

⁸⁷ De acordo com as considerações de Eagleton (2011), o termo *cultura* está vinculado a uma complexa rede de significação em diferentes momentos da história de nossa sociedade. Na construção que se desenvolve na atividade proposta, a partir das designações "*una de las ciudades más importantes de España, moderna y cosmopolita*", e na oposição com a *natureza*, *cultura* se refere a sentidos relativos à modernidade e, a partir das reflexões de Bauman (2012), também apoiado em Eagleton, é importante dizer que o termo *cultura* pode ser entendido como *civilização* na série de sentidos aos quais se refere no enunciado analisado. Esta série se vincula à ideia de modernidade e aos efeitos do que seria um espaço cosmopolita pois retoma uma memória ligada à consolidação dos Estados Nacionais na Europa que se fundamentou na passagem do teocentrismo ao antropocentrismo. Destacamos também as reflexões sobre o conceito de cultura e identidade em Bauman (2013 [1994]), Hall (2006 [1992], 2014 [2000]).

forma como se vai construindo uma relação com os espaços baseada nos sentidos evocados pela oposição natureza vs cultura (Colômbia, América Latina vs Barcelona, Europa).

Escritura creativa

Escribe una de las opciones propuestas

¿Debería Piqué dejar Barcelona por Barranquilla?

En la canción Shakira le pide a Carlos que le enseñe a Piqué el "Tayrona" porque así "después no querrá irse para Barcelona". Claramente Shakira tiene el corazón partido entre dos ciudades que ama, su ciudad natal, Barranquilla (Colombia), y Barcelona (España), la ciudad donde vive Piqué con sus dos hijos. Te proponemos varios ejercicios de escritura creativa al hilo de esta canción:

1

SHAKIRA escribe a **CARLOS VIVES**

2

CARLOS VIVES escribe a **PIQUÉ**

3

PIQUÉ escribe a **VIVES y SHAKIRA**

4

Diálogo entre **SHAKIRA y PIQUÉ**

Opción 1 – Ser Shakira y escribir a tu amigo Carlos Vives para hablar sobre tu nueva vida en Barcelona y contarle cómo echas de menos Barranquilla.

Opción 2 – Ser Carlos Vives y escribir a Piqué para invitarle a Colombia y hablarle de lo maravilloso que es el lugar donde vives. Puedes tratar de convencerle para que se mude a Colombia.

Opción 3 – Ser Piqué y escribir a Carlos Vives y Shakira después de haber visitado en bicicleta Barranquilla y Santa Marta y el parque natural de Tayrona.

Opción 4 – Escribir un **diálogo entre Shakira y Piqué** decidiendo qué lugar es mejor para quedarse a vivir.

También puedes escribir todas las opciones como una secuencia.

Figura 6 - Atividade de escrita proposta para a canção *La bicicleta*

Assim como analisamos na orientação das atividades com a canção *La vuelta al mundo*, a proposta da canção *La bicicleta* parece fazer com que se trabalhe com possibilidades de uma escolha pessoal, de um "estilo de vida".

Assim, os alunos se colocariam no lugar das pessoas que protagonizam a canção para uma discussão sobre o que seria "melhor": morar em Barcelona ou em Barranquilla?⁸⁸ A discussão fica nesse âmbito, no que estamos chamando de "projeto de vida", e não numa questão de comunidade ou sociedade vista de forma contextualizada e coerente com o funcionamento das relações de poder que as constituem. Nada disso é apontado na atividade, mas sim, novamente, a projeção do *sujeito pragmático*. Pensando nessas questões, voltamos para um dos elementos mais importantes e significativos do processo que estamos analisando. Ao convocar a discussão a partir de uma escolha que evidencia a relação "natureza vs cultura", na qual essa relação se materializa entre "América Latina vs Europa": como fica a produção dos sentidos para o aprendiz e para o professor brasileiro? Como eles são afetados por essa interpelação? Ou seja, como se produzem identificações para que eles sejam interpelados a (se)significar? Esse é um dos pontos mais importantes para entendermos a diferença da produção de materiais didáticos no Brasil, elaborados por e para brasileiros, e no exterior, para qualquer estudante, de qualquer língua e de qualquer lugar do mundo. As condições de produção às quais esses materiais estão submetidos evidenciam outras regiões de produção de sentido. No fio do interdiscurso que mobiliza regiões da memória discursiva, no caso do par "natureza vs cultura", detectamos que **há um olhar eurocêntrico e colonizador sobre a forma de qualificar espaços relativos à América Latina e à Espanha.**

Para finalizar a análise sobre essa atividade, acreditamos que esses sentidos ficam ainda mais reforçados pelo vínculo que a canção e a proposta de atividade apresentam com seus protagonistas, remetendo a características de suas vidas reais. A história contada pela canção tem um potencial de ser uma história real entre os protagonistas citados: Shakira, Carlos Vives e Piqué.

3.2.2.3. *Las posadas de Navidad y las piñatas en México*

A grande diferença dessa proposta para as outras é que ela tem diversas

⁸⁸ É importante retomar o quadro de referência que funciona como um glossário em que há uma informação sobre os filhos de Shakira e Piqué morarem em Barcelona, ou seja, uma escolha racional de onde viver, enquanto que por sua terra natal, Barranquilla, Shakira sentiria *un gran cariño*.

atividades anteriores à canção e outras tantas depois – mas a atividade com a canção em si tem a mesma forma: escutar e preencher lacunas. Como vimos em algumas das canções das atividades de nosso corpus, quanto menos transparentes parecem se apresentar os elementos da canção, mais possibilidades de uma entrada nos sentidos que, através do léxico (predominantemente), mobilizam questões sócio-históricas. Nesse caso, a *piñata* e *las posadas* parecem ser entendidas como referências muito opacas para os aprendizes que são projetados como usuários do site. As atividades vão tentando esclarecer esses elementos:

¿Qué vamos a trabajar?: Aprender qué son las posadas y las piñatas durante la celebración de la Navidad en México.

En México y otros países de la zona (Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá), los festejos navideños comienzan el 16 de diciembre con las posadas. **Las posadas** son un ejemplo más del **sincretismo religioso entre las tradiciones prehispánicas y las católicas de los españoles**. Para los indígenas cualquier fiesta realmente importante tenía que durar días. Por eso los evangelizadores alargaron la fiesta de la Navidad (tradicionalmente celebrada entre la noche del 24 y el 25 de diciembre) a nueve días previos. Así surgieron las nueve pequeñas fiestas que en su momento eran principalmente festividades religiosas. Actualmente, **las posadas tienen un carácter más popular que religioso** y son un pretexto para convivir con familiares y amigos entre cantos, a veces rezos, platillos típicos sencillos y las estrellas de la noche: las piñatas.

Figura 7 - Texto com explicações sobre *la piñata* e *las posadas*

Podemos ver que há designações mais pontuais que não homogeneízam a região como "na América Latina" nem restringe "no México", mas apontam *En México y otros países de la zona (Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá)*. A construção do texto vai apresentando a temática como "sincretismo religioso" ao mesmo tempo que apaga o conflito gerado pelo choque entre as culturas originárias e as europeias. Essa é uma posição de enunciador que nos parece revelar, uma vez mais, o olhar colonizador europeu para as questões sócio-históricas relativas à América. Há muitas outras atividades na proposta, mas não há nenhuma orientação que aprofunde ou debata esse sincretismo e o processo de colonização. Essa

também é uma forma de apresentar as questões sócio-históricas de âmbito da sociedade: de uma forma que as dilui e as simplifica, naturalizando situações que poderiam ser questionadas. Os aprendizes são convocados a responder a essa interpelação reforçando o que analisamos na atividade anterior, a lógica eurocêntrica⁸⁹ do ser, do saber e do poder.

3.2.2.4. *Latinoamérica*

Para finalizar, vejamos a atividade com a canção *Latinoamérica*, também do duo porto-riquenho *Calle 13* – justamente a canção que leva o título que designa um território que é recorrentemente enunciado na sala de aula de LE no Brasil, como vimos em nosso corpus e como nos reforçarão os LDs.

O autor da atividade diz que se baseou em um relato de aula de uma professora do Reino Unido e deixa o link para que vejamos sua atividade antes da dele. Seguimos a orientação do autor e, ao analisar a proposta dessa professora – sem querer detalhar novamente o que já havia aparecido nas outras propostas do site que analisamos – podemos dizer que se trata de abordar temáticas com muita superficialidade e, por vezes, reforçando estereótipos. Pontuamos, apenas como exemplo, a atividade de pré-audição pois, como já dissemos, ela é uma atividade disparadora de sentidos que aponta para as regiões em que eles (os sentidos/os sujeitos) se concentram:

1. Preguntas para introducir el tema: Latinoamérica y su relación con el resto del mundo

Decimos a nuestros estudiantes que hoy nos zambulliremos de lleno en la cultura de Latinoamérica, y que a través de una canción descubriremos infinidad de cosas que probablemente desconocen ahora. Debemos conseguir una lluvia de ideas sobre cultura e historia latinoamericanas. Así les preparamos para el resto de la clase a la vez que refrescamos algunos datos o fechas importantes y aumentamos su interés. Podemos preguntarles:

¿Has viajado a Latinoamérica? ¿Ha viajado algún familiar o amigo? ¿Por qué? ¿A dónde exactamente? ¿Tienes familia en Latinoamérica? ¿Recuerdas cómo y cuándo se produjo la colonización de Latinoamérica? ¿Has visto alguna película sobre Latinoamérica como “También la Lluvia”? ¿Quién y cuándo colonizó Latinoamérica? ¿Qué grupos indígenas habitaban y habitan allí? ¿Escuchas algún cantante hispano? ¿Qué idiomas se hablan en Latinoamérica? Dependiendo de sus respuestas se orientará el resto de preguntas, pero no debería durar más de 5 minutos.

⁸⁹ Quando pensamos nessa lógica eurocêntrica de funcionamento da sociedade nos referimos às questões discutidas sobre a **(de)colonialidade do ser, do saber e do poder** de acordo com pesquisadores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Stuart Hall, entre outros.

As propostas de perguntas não parecem suscitar uma reflexão sobre a América Latina, mas sim elencar (dizer) uma listagem de dados que não chegam a ser aprofundados ou relativizados (em 5 minutos não seria possível nem mesmo listar as línguas faladas na região!). Além disso, retomamos a percepção de que as perguntas vão dimensionando o distanciamento (espacial, cultural, sócio-histórico) entre a América Latina e os alunos que são projetados (ou seja, os alunos dessa professora do Reino Unido e os alunos dos potenciais professores leitores de seu texto e das orientações pedagógicas que ele contém). Podemos dizer que, nessa lista de perguntas vão emergindo os sujeitos desse distanciamento. Retomemos apenas as perguntas das orientações anteriores, que numeramos a seguir para facilitar a exposição de nossa análise:

- 1 - *¿Has viajado a Latinoamérica?*
- 2- *¿Ha viajado algún familiar o amigo? ¿Por qué? ¿A dónde exactamente?*
- 3 - *¿Tienes familia en Latinoamérica?*
- 4 - *¿Recuerdas cómo y cuándo se produjo la colonización de Latinoamérica?*
- 5 - *¿Has visto alguna película sobre Latinoamérica como “También la Lluvia”?*
- 6 - *¿Quién y cuándo colonizó Latinoamérica?*
- 7 - *¿Qué grupos indígenas habitaban y habitan allí?*
- 8 - *¿Escuchas algún cantante hispano?*
- 9 - *¿Qué idiomas se hablan en Latinoamérica*

A possibilidade de se conhecer a América Latina fica restrita a "ter viajado para lá", ou a "ter algum parente que viajou". Projeta-se uma distância não só geográfica do território, mas também de uma falta de conhecimento que é naturalizada (como se saber sobre a América Latina, não fosse algo recorrente, comum – como saber sobre a Europa é, ou como se não pudesse ser objeto de algum saber escolar mais ou menos sistemático). Isso também fica implícito na pergunta 4. A presença do verbo *recordar* indica que não chega a ser um "saber sobre", mas sim uma "lembrança", uma informação que pode ter circulado em algum momento, em algum espaço familiar ao aluno. A pergunta 5 parece ser uma atualização da relação tempo-espaço, uma vez que o filme *También la Lluvia* trata sobre a produção de um filme na Bolívia que contaria sobre Cristóvão Colombo, mas que também atualiza as questões da colonização porque, enquanto se está filmando, o local da filmagem vira palco

de um conflito entre uma multinacional que quer controlar o monopólio da água na região e seus moradores reivindicam seus direitos. Essa atualização vai se materializando no deslocamento das referências verbais das formulações das perguntas: primeiro estão no pretérito e, depois, no presente: *se produjo la colonización, colonizó Latinoamérica, (indígenas que) habitaban allí* para *habitan allí* e idiomas *se hablan en Latinoamérica*.

Assim, novamente nos questionamos: como ficam o aprendiz e o professor brasileiros diante desses direcionamentos que, pelas condições de produção a que estão submetidos, convocam determinados sentidos? Diante dessa projeção sobre a LE e uma parte de seus falantes latino-americanos? Inclusive, nos questionamos como se identificam como participantes de uma realidade que é posta a partir de um efeito de distanciamento?

A proposta que o autor do site faz, com base na da professora do Reino Unido, não avança nas discussões e traz estereótipos de forma ainda mais acentuada como nos seguintes exemplos de orientação de interpretação dos fragmentos da canção⁹⁰:

<i>Trabajo en bruto pero con orgullo, Aquí se comparte, lo mío es tuyo. Este pueblo no se ahoga con marullos, Y si se derrumba yo lo reconstruyo. Tampoco pestañeo cuando te miro, Para que te acuerdes de mi apellido.</i>	Modo de ser de la gente.
<i>Frente de frío en el medio del verano.</i>	Puede ser que se refiera a los países del Hemisferio Sur donde cambian las estaciones respecto al Hemisferio Norte. Es decir, que cuando en España es verano y hace calor, en Chile es invierno y hace frío.
<i>El amor en los tiempos del cólera, mi hermano.</i>	Se refiere a la famosa obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez, premio Nobel de Literatura.
<i>Soy sol que nace y el día que muere, con los mejores atardeceres.</i>	Hace referencia a la belleza y contraste de sus paisajes.
<i>Soy el desarrollo en carne viva,</i>	Es probable que se refiera a la etapa de desarrollo y prosperidad que está viviendo la inmensa parte de América Latina.
<i>un discurso político sin saliva.</i>	Aquí agradecería que escribieseis alguna posible sugerencia de interpretación en comentarios.

Figura 8 - Explicações das referências da canção *Latinoamérica*

O autor da atividade deixa marcas de suas dúvidas sobre as referências e também sobre suas certezas, sem que haja fontes e outras vozes que confirmem as possibilidades de sentido que são levantadas – o que demonstra

⁹⁰ A proposta da atividade completa está no Anexo E.

uma falta de relevância de tais temáticas para os sujeitos envolvidos no processo de construção e aplicação desse material – como vimos nas questões de pré-audição, não se trata de um saber que mobilize tal empreendimento de acordo com uma visão eurocêntrica e colonizadora.

Com essa última atividade, a conclusão mais significativa que tiramos é que, diferentemente de quando se trabalha com temáticas latino-americanas nas atividades do corpus, o sujeito aprendiz é colocado num lugar distanciado, fora das coordenadas latino-americanas de produção de sentido. Isso, mais uma vez, confirma a distância que essas atividades têm das condições de produção de nosso corpus ao mesmo tempo que nos sinaliza que, por estarem disponíveis na internet – inclusive para brasileiros – essas propostas são acessíveis, circulam nos espaços de ensino de LE também no Brasil. Ainda mais problemático é pensar que, por ser um site espanhol, os sentidos que convoca estão cancelados pela imagem de gestão da língua que a Espanha sustenta no DP sobre a LE⁹¹.

3.2.2.5. Estabilização e homogeneização dos sentidos, visão eurocêntrica

Das principais características que retomaremos para a conclusão, sobre as análises das atividades com canção do site *www.profedelee.es*, destacamos a produção e implementação desse material como o fato de poder ser utilizado por outro professor ou, pelo próprio aluno, sem mediação, que, como vimos a partir de Leffa (2007), não pode ficar abandonado e precisa ter orientações muito bem detalhadas. Assim, o que há de orientação, ainda que mínima, tem a força de se colocar como "o que é necessário saber" e reduzir certas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem da LE; salientamos que se tratar de um site espanhol fundamentado em documentos de orientação de políticas linguísticas europeias, como o MCERL; também é fundamental retomar o fato de que as atividades são construídas em dois eixos de trabalho: **o verbal e o lexical** (em 89% dos casos, esses são os únicos eixos tratados nas atividades). O aprendiz fica sob o efeito dessa repetição, funcionamento que relacionamos ao que Orlandi (1998) designa como "repetição formal": "técnica de produzir frases, exercícios gramaticais", que não fazem trabalhar o

⁹¹ Discutiremos mais profundamente sobre esse aspecto no Capítulo 4.

sujeito e a memória discursiva (ibid., p. 208)⁹²; soma-se a esse efeito aquele que, no trabalho lexical se conduz na equivalência palavra-objeto do mundo – que é o que se propõe como estratégia de trabalho de interpretação das palavras desconhecidas pelos aprendizes (clique sobre a palavra e ver o significado que o dicionário traz, ou que há no Google). Entendemos que essa combinação vai colocando o sujeito num lugar em que não há possibilidades de deriva. Ou seja, sob o efeito da *repetição formal* e da equivalência palavra-objeto do mundo não há outras possibilidades de sentido; vimos também que esse efeito acontece no funcionamento de outras atividades que produzem esse mesmo lugar para o sujeito: o da **univocidade do sentido**. Em decorrência desse funcionamento observamos o silenciamento das variedades – que poderiam levar ao deslocamento de sentidos, desde que não fossem trabalhadas como meras listas de variação por região –, em outras palavras, observamos o apagamento da heterogeneidade da LE (tão acentuada em outras discursividades que circulam no discurso pedagógico sobre essa língua).

A univocidade dos sentidos tem uma região de concentração: aquela capaz de interpelar o *sujeito pragmático* que responde à lógica da globalização em que as localidades são apagadas em nome da estabilidade e homogeneidade dos sentidos.

Verificamos ainda que, ao tratar de temas relacionados à América Latina, o interdiscurso faz emergir sentidos relacionados com o discurso do colonizador: o par "natureza vs cultura", o sincretismo religioso tratado como se não fosse de uma esfera de tensão, a história e a cultura da América Latina tratadas de forma superficial e como se não tivessem o mesmo peso das temáticas da mesma ordem relacionadas à Europa, por exemplo. Esses aspectos marcam uma posição eurocêntrica no DP sobre a LE no material analisado.

Com essa retomada, a primeira consideração a ser feita, cotejando com o que analisamos em nosso corpus é que, a forma como as atividades com a canção é trabalhada se assemelha muito com essa forma esvaziada que se

⁹² Na análise que a pesquisadora desenvolve sobre a *identidade linguística escolar* do brasileiro, aponta 3 formas de repetição: a *empírica*: "o efeito papagaio"; a *formal* (que estamos aplicando em nossas conclusões); e a *histórica*: aquela que provoca mexidas de sentido, desloca o sujeito em processos de identificação (cf. ORLANDI, 1998).

refere a ter como um eixo central o tópico gramatical – que quase sempre é relativo ao verbo. Em segundo lugar, a execução da atividade, ou seja, "escutar e preencher as lacunas" reverbera também nas atividades de nosso corpus e a entendemos como o efeito da inércia de uma prática do ensino formal das línguas estrangeiras. O fato de não haver nenhuma questão que trabalhe com a dimensão sonora da canção também aponta uma regularidade que pode ser vinculada à tradição que o ensino formal parece perpetuar (cf. CABRAL, 2014).

No entanto, as questões sócio-históricas tem uma configuração diferente. Primeiro, porque elas são minoria na condução das atividades (89% das atividades só trabalham questões estruturais de nível morfossintático e lexical), depois, porque ou elas produzem um efeito de distanciamento do aprendiz do processo em pauta – no caso de *La Bicicleta*, *Las posadas y la piñata* e *Latinoamérica*, mais claramente –, ou elas convocam o sujeito pragmático e isso desvia a construção de sentidos locais para a ideia do que é global, e é naturalizado pelos sentidos eufóricos da globalização – no caso de *La vuelta al mundo*.

Assim, nos cabe retomar o questionamento que fizemos anteriormente sobre como essa repetição e a superficialidade da abordagem das temáticas, assim como a forma de dizer sobre elas, convocam o aprendiz e o professor brasileiro. Seguiremos com o cotejamento dos LDs para reunir mais dados para uma conclusão sobre essa reflexão.

3.3. Livros Didáticos

Para darmos início às descrições e análises sobre os LDs, continuando com o cotejamento proposto com o nosso corpus, faremos uma discussão teórica com o objetivo de ir fundamentando nossas escolhas, ao mesmo tempo em que já desenvolveremos nosso gesto de análise. Nossas reflexões nos levam a refletir sobre o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem formal e, dessa forma, estamos, uma vez mais, considerando suas condições de produção como fundamentais para entendermos a relação que se estabelece com os outros elementos relativos a esse processo.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que consideramos os LDs **instrumentos linguísticos**, da mesma forma como Aurox (1992) elabora

essa reflexão sobre as gramáticas e os dicionários: na medida em que funcionam descrevendo e instrumentalizando a língua, dando acesso ao saber dessa língua⁹³.

Ao considerarmos o LD como detentor de um certo protagonismo na educação formal, nos filiamos às discussões de pesquisadores como Souza (1995) que analisa o papel dos LDs no processo de ensino-aprendizagem. A autora se baseia em *A arqueologia do saber*, de Michel Foucault (1997 [1969]), para traçar um paralelo entre a forma como a comunidade escolar se relaciona com o LD com a forma como o historiador se relaciona com o documento. Souza argumenta que o LD "tem sido abordado por educadores predominantemente como o documento da história tradicional" (SOUZA, 1995, p. 113). Isso significa que, pela forma como são tratados, nos contextos em que estão inseridos, partilham das mesmas características: "caráter de autoridade" – pois "são tidos como depositários de 'saber' estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista" (id., p. 114); ambos (o LD e o documento) "devem conhecer, conter uma 'verdade' sacramentada, a ser transmitida, compartilhada" (ibid.); tal autoridade os associa ao "poder" delegado por ambos "àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-los" (ibid.) – o caso do documento da história apresenta o historiador como detentor desse "poder", enquanto o LD o delega ao professor. Assim, entendemos que o DP – com as regularidades que analisamos no capítulo 1 – materializado no LD tem força para orientar a produção de sentidos. Tal força se dá pelo fato de esse material colocar o professor no papel de responsável por manejar "os saberes" ali contidos (como na relação do historiador com o documento), oferecendo "respostas claras e sentidos que pareçam 'transparentes', homogêneos, completos, universais" (SOUZA, 1995, p. 115). Ainda, para Souza, a "necessidade de uma unidade do processo de significação como algo contínuo" (ibid.) – sem rupturas, sem aberturas a outras interpretações, outros sentidos (diríamos nós) – fazem com que o documento e o LD representem uma "espécie de seleção 'naturalizada' porque tal seleção raramente é questionada em contexto escolar" (ibid.). Em suas conclusões, mesmo considerando a crescente entrada de materiais "avulsos" em sala de

⁹³ Sobre a legitimação do livro didático, ver também Coracini (1999). Sobre ideologia e livros didáticos de LE, ver Sokolowicz (2014).

aula de língua estrangeira, Souza sinaliza a possibilidade de uma postura crítica do professor com relação ao LD, mas que, pelo engessamento do paradigma da "transmissão de conhecimento via livro didático" (id., p. 117) na escola, nessa equiparação da força do LD com a do documento numa leitura positivista, também destaca a possibilidade de que o professor se sinta despreparado e utilize o LD como "muleta", e que ele passe "a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas" (ibid.) e dele extraia "por vezes na íntegra, textos, exercícios etc." (ibid).

Acreditamos que essa "insegurança" também está posta na forma como ele lida com as atividades dos sites da internet, como nos relatou a participante de nossa pesquisa na atividade de n. 11 do corpus. Ao utilizar as atividades sem um questionamento (por vezes, "na íntegra", como ressalta Souza), se estabelece uma relação em que, tanto o conteúdo (objeto de ensino-aprendizagem, no caso, a LE), quanto as orientações didático-pedagógicas, passam a preencher as dúvidas sobre a língua e sobre como ensiná-la – especialmente aqueles materiais marcados pelas instituições que se colocam como "gestoras da LE", como vimos na análise das atividades do site de internet que traziam as indicações de adequação dos níveis de aplicação das propostas (A1, A2, B1...), fazendo ressoar o peso das diretrizes do MCREL⁹⁴, chancelada pelas instituições europeias e, mais especificamente, espanholas. Ainda que não desprezemos as dificuldades de formação pelas quais os professores passam e que poderiam, sim, gerar "insegurança", preferimos atribuir essa relação com os materiais didáticos, em geral, à ideologia que rege os sentidos produzidos nas diferentes formações discursivas presentes nos espaços de ensino-aprendizagem da LE, no *espaço de enunciação* em que o brasileiro transita, como veremos com mais detalhes nas análises que faremos a seguir. Em tais análises nos concentraremos nos funcionamentos linguísticos que colocam em marcha as relações de sentido, a antecipação e as relações de força capazes de convocar os sujeitos às regiões de sentido próprias das formações discursivas que as regulam (ORLANDI, 2003) e que estão instauradas no DP sobre a LE no Brasil.

⁹⁴ Utilizamos a sigla em espanhol, como fizemos anteriormente neste trabalho. A sigla em português, de acordo com os documentos da União Europeia é QECR (Quadro Europeu Comum de Referência). Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>, acesso em 23 jan. de 2019.

Embora passados mais de 20 anos das discussões que Souza (1995) nos apresenta sobre os LDs no ensino de línguas estrangeiras e mesmo com a presença de muitos outros recursos disponíveis hoje para os professores e os alunos (na internet, fundamentalmente), o engessamento da educação formal ainda opera e o LD é um dos pilares dessa estrutura. Afirmamos isso porque, no questionário que aplicamos ao grupo de professores participantes de nossa pesquisa, verificamos que a maior parte deles diz usar mais de um LD – principalmente porque é comum que esses professores trabalhem em mais de uma instituição e com níveis e âmbitos de ensino diferentes (Anexo A). Vejamos os organizamos Tabela 7.

Tabela 7: Livros didáticos mencionados pelos professores

LD mencionado	Quantidade de professores que disseram utilizar
<i>Síntesis</i>	5
<i>Enlaces</i>	4
<i>Fisk: Español Con Ñ</i>	3
<i>Cercanía</i>	2
<i>Español Sin Frontera</i>	2
<i>Nuevo Español en Marcha</i>	1
<i>Diversidad</i>	1
<i>Recreo</i>	1
<i>Código ELE</i>	1
<i>Prefiero el Español</i>	1
<i>Compañeros</i>	1
<i>Hacia el Español</i>	1
<i>En equipo.es</i>	1
<i>Espanhol para Brasileiros</i>	1
<i>Sistema Ser</i>	1
<i>Sistema Positivo</i>	1
NÃO USAM LD	2

Como observamos na apresentação do corpus (no capítulo 2), temos um total de 16 LDs diferentes e 2 casos de professores que não utilizam LD. Apesar da diversidade de materiais utilizados pelos participantes da pesquisa, 11 deles afirmaram usar os livros aprovados no PNLD – os que destacamos na

Tabela 7 (*Síntesis, Enlaces, Cercanía*). Este dado nos alerta para que consideremos o programa como um forte orientador desses instrumentos que fazem parte das políticas linguísticas da LE no Brasil⁹⁵.

Assim, percorrer as pistas do funcionamento do DP materializado nos LDs, nos parece bastante efetivo para os objetivos propostos nesta pesquisa pois esses materiais nos dão mais dados para acessar as condições de produção e entender como elas revelam a memória discursiva sobre a LE, fazendo emergir, assim, os sentidos que se vinculam às formações discursivas que as abrigam. Ao considerá-los como um instrumento linguístico, vinculado às políticas linguísticas chanceladas pelo Estado – no caso, o brasileiro –, poderemos ter acesso a como, nesse discurso, se moldam as imagens da LE em relação ao sujeito brasileiro e ao *espaço de enunciação* em que ele transita. Vislumbraremos, nesse percurso, marcas de sua identidade que resultam dos processos de identificação em que o imaginário tem sua eficácia (ORLANDI, 2003, p. 41) e que nos trarão mais clareza às análises feitas em nosso corpus.

Nessa perspectiva, ressaltamos também as discussões de Diniz (2010)⁹⁶ que aponta que os LDs, entendidos como *instrumentos linguísticos*, estão no cerne das "políticas de línguas" (ORLANDI, 2007b) uma vez que "redefinem os sentidos que os sujeitos estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional/transnacional), reconfigurando-os" (DINIZ, op. cit., p. 135). Nessa reconfiguração, a partir da análise que faremos, veremos como a relação do brasileiro com a LE faz emergir sentidos convocados pelos/nos *espaços de enunciação* designados pelo/no DP. Veremos como esse sujeito é convocado a (se)(re)significar.

Como a lista de LDs é grande, optamos por condensar nossa análise em dois deles, aqueles que os participantes de nossa pesquisa disseram utilizar com mais frequência: *Síntesis* e *Enlaces*. Nosso primeiro passo foi levantar as canções apresentadas em cada um deles e, depois, analisar o desenvolvimento da atividade proposta para tentar buscar, nas recorrências discursivas, ressonâncias daquilo que analisamos em nosso corpus: tanto a

⁹⁵ Dedicaremos um espaço, no capítulo 4, para desenvolver algumas considerações sobre o PNLD.

⁹⁶ O pesquisador desenvolve essa obra a partir de sua pesquisa de mestrado sobre a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira em que se cruzam a história da *gramatização do português no Brasil*, a noção de *espaço de enunciação* e a forma como Mercado e Estado incidem na construção de sentidos.

"coisificação do linguístico", quanto uma tendência a trabalhar com orientações de interpretações que fazem os sentidos sócio-históricos ligados ao que é local (em oposição ao universal) tomarem mais peso.

3.3.1. *Síntesis*

Começamos por analisar os três livros que compõem a coleção *Síntesis*, destinada ao Ensino Médio⁹⁷. É importante reconhecer que, ao contrário do corpus com o qual trabalhamos – e também das atividades "avulsas" como podemos entender as atividades dos sites da internet –, uma coleção didática e seus volumes supõem uma concepção de obra numa espécie de *continuum*: há um plano de organização e decisões que dão coerência para o todo da coleção – um planejamento do material ao qual não conseguimos ter acesso no caso das atividades trazidas pelos professores participantes da pesquisa, e que constitui nosso corpus. Esse dado expõe uma característica relevante sobre as condições de produção dos LDs às quais estaremos atentos durante a análise. Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que o caráter de "atividade complementar" – como nos foram apresentadas as atividades de nosso corpus e também como podem ser usadas as atividades da internet – de alguma forma, nos apresenta um ressoar das orientações dos LDs (de conteúdo gramatical, lexical, cultural, entre outros aspectos)⁹⁸. Assim, sem ter a pretensão de uma análise extensa – como fizemos no corpus –, pensamos ser interessante indagar sobre a concepção de trabalho com canções da coleção e, também, sinalizar as formas como se vai apresentando a língua e a cultura – tornando-as objetos de discurso – em designações que vão dando direção aos sentidos tanto nas orientações para os professores, quanto nas atividades propostas com tais canções no livro do aluno – sentidos nos quais nos aprofundaremos posteriormente, através de análise dessas propostas.

Nosso primeiro apontamento se refere à forma como, no manual do

⁹⁷ A coleção *Síntesis*, por exemplo, além de ter sido distribuída para a rede pública de ensino médio, também ocupou o lugar de coleção mais adotada da rede de ensino privado, segundo pesquisas feitas por sua editora (Ática) - a qual nos forneceu tal dado em 2014.

⁹⁸ Não queremos desconsiderar o fato de que a complementariedade das propostas apresentadas pode dar-se também como um rompimento, uma quebra da rotina estabelecida pelo LD durante as aulas. Ainda assim, a ressonância do LD continua presente na concepção de toda proposta complementar e, conforme a análise que fizemos, podemos antecipar aqui que o discurso pedagógico que analisamos nas atividades de nosso corpus segue a mesma direção de produção de sentidos que a dos LDs.

professor, a canção é tratada no item sobre a estrutura da obra:

Apartado

Nesses apartados, inseridos no meio e no fim do volume, apresenta-se atividades de leitura, análise e interpretação de textos de gêneros variados, produzidos em diversos contextos e veiculados em diferentes canais de comunicação. Objetiva-se, aqui, que o estudante utilize os conhecimentos construídos durante o semestre para resolver questões que promovam a organização de suas reflexões sobre a linguagem, em geral, e sobre a língua espanhola, em particular.

*Apresenta-se, ainda, atividades preparadas a partir da letra de uma **canção** em que o aluno é incentivado a **refletir sobre alguns conteúdos gramaticais específicos**. Em geral, busca-se **promover uma reflexão que relacione os conhecimentos gramaticais aos sentidos do texto**. Se na escola houver acesso à internet, o professor pode sugerir aos alunos que ouçam a canção ou que busquem vídeos em que se apresentam tais músicas nos sites indicados. (destaques nossos) (MARTÍN, 2011, p. 3)*

Vemos que as canções estão presentes em sessões separadas (*apartadas*) das unidades do livro, mas que abordam os conteúdos vistos nelas. E, de fato, elas são utilizadas para o trabalho com a gramática, privilegiando elementos textuais escritos, sem que haja um trabalho com sua dimensão sonora – não há atividades de compreensão auditiva, como evidenciaremos a seguir. Pelas questões referentes ao custo dos direitos autorais que reconhecemos como muito problemáticas no âmbito editorial no Brasil, entendemos que não havia como a atividade requerer exercícios de compreensão auditiva – diferentemente do que ocorre nas atividades de nosso corpus e também do site. No entanto, em todas as vezes que uma canção aparece no livro, há orientações para que, se possível, o professor acesse o conteúdo de áudio e videoclipe na internet, indicando ainda as páginas webs oficiais de alguns dos artistas e sua discografia.

Ainda antes de fechar o foco de análise nas atividades e nas canções, gostaríamos de trazer a apresentação da coleção que, como dissemos, nos parece importante como pista dos lugares de ressonância de determinados enunciados sobre a LE que encontramos em nosso corpus e que, principalmente, se relaciona com a forma como o "cultural" é diversas vezes acionado no DP sobre a LE – interesse que nos motivou inicialmente a desenvolver esta pesquisa. Coloquemos, assim, a atenção nas formas em que o "cultural" aparece no texto (MARTÍN, 2011, p. 3):

Figura 9 - Texto de apresentação da coleção *Síntesis*

Verificamos a remissão ao "cultural" em 5 momentos:

- (1) na própria definição do que é conhecer uma língua e dos objetivos da coleção, abrindo essas definições quando se acrescenta o que expande a partir de "es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas":

Su objetivo es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse.

Nessa estrutura opera uma desconstrução de um pré-construído que estabelece que "para se conhecer uma língua bastaria conhecer suas estruturas gramaticais e comunicativas". Nega-se, assim, a "imagem da língua como instrumento"⁹⁹.

⁹⁹ Essa imagem se associa tanto à imagem da LI como "língua franca", quanto a uma imagem que permeia a LE na memória que se reestrutura a partir dos acontecimentos vinculados ao Mercosul (CELADA, 2002; SOUSA, 2007) e que apontamos como bastante presente nas atividades propostas pelo site que acabamos de analisar.

- (2) na explicação do eixo a partir do qual as atividades do livro são elaboradas:

Por ello, la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate.

(3) na exposição de como deve dar-se a aprendizagem de um idioma estrangeiro, e o peso do contato com uma canção na forma como a coleção compreende esse processo:

Así, propone aquí el aprendizaje de la lengua relacionado con otros aprendizajes, pues creemos que el contacto con el idioma extranjero debe ser mediado por producciones artístico-culturales.

(4) na relação variedade e cultura dos povos dos lugares onde o espanhol é língua oficial (fragmento que vem imediatamente após a variedade linguística ser enunciada):

En cuanto a las actividades, se tuvieron en cuenta para su elaboración dos cuestiones fundamentales: la proximidad lingüística entre el portugués y el español y la variedad cultural de los países en que el español es lengua oficial.

(5) no destaque ao contato com a variedade cultural como um importante aspecto da formação:

Esperamos que esta obra didáctica sirva para que estudiantes brasileños puedan asimilar las estructuras gramaticales y comunicativas del idioma castellano y, a través del contacto con la variedad cultural de los pueblos hablantes del español, se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente.

Podemos notar que apenas no primeiro fragmento essa menção é um substantivo: *culturas* (de outros povos), e aparece no plural no fragmento que define a aprendizagem de um idioma. Em todas as outras vezes aparece como adjetivo: *manifestaciones culturales*; *producciones artístico-culturales*; *variedad cultural*; e, repetidamente, *variedad cultural*¹⁰⁰. Essa série de designações em que o cultural e a variedade marcam uma forma de apresentar a língua também nos parece ressaltar uma necessidade de apresentar a LE como língua heterogênea, evidenciando a existência de suas variedades. Ainda que reconheçamos que toda língua é heterogênea, no caso do DP sobre a LE, no LD, parece haver uma necessidade de explicitar isso, como se para falar sobre

¹⁰⁰ Relacionamos essas expressões ao que no mestrado definimos como metonímias que condensam um significado para a LE como língua de cultura - a metáfora que designa a língua espanhola conforme já expusemos neste trabalho.

a LE fosse preciso enunciar que ela é "uma língua de variedades" (que tem "o espanhol do México", "o espanhol da Argentina", "o espanhol da Espanha" etc). Entendemos que essa recorrência também se dá em nosso corpus e que as condições de produção dos materiais didáticos no Brasil possuem essa característica que está marcada pela forma como o discurso sobre a LE se constrói¹⁰¹. Continuemos nossa análise para buscar mais evidências sobre essa primeira conclusão e ao direcionamento a que ela nos levará.

Não podemos deixar de observar, porém, que há uma remissão ao "universal". No último fragmento citado, a forma "lo universal" aparece em paralelismo com "lo diferente": *se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente*. Os efeitos produzidos pela "escolha" léxica entre "identificar-se" e "aprender" convocam sentidos que trazem ainda mais força para os objetivos que a coleção enuncia no trabalho com a variedade: "o universal", uma vez que se utiliza a construção "identificar-se com algo" – reconhecer-se em algo (com o que seria universal) – e, na continuação do enunciado, a adição *y* que amplia os efeitos de "ser universal" na perspectiva que a orientação do dizer aponta (que vem da série de designações sobre o cultural e as variedades da LE como eixo do trabalho proposto) faz com que apareça como possível abarcar "o diferente" enquanto variedade que está englobada na amplitude do "universal". De qualquer forma, aparece nessa relação uma contradição que acreditamos estar apontando uma tensão no campo discursivo pedagógico sobre a LE. Essa tensão será analisada na forma como se propõem, nas atividades da coleção (sendo assim, no espaço de práticas), a construção de relações de sentido entre o sujeito brasileiro e a LE.

Para finalizar nossas observações sobre o texto de apresentação da obra, ressaltamos que nele se define a canção como uma "manifestação discursiva":

Se espera que el intenso contacto del estudiante con manifestaciones discursivas originales en lengua española – textos literarios, reportajes periodísticos, avisos de publicidad, cómics, canciones, etc. – pueda contribuir efectivamente al aprendizaje de algo de la variedad lingüística que caracteriza el idioma.

Concluímos até o momento que são enunciadas muitas das orientações sobre como o ensino-aprendizagem da LE tem um potencial de mobilizar o

¹⁰¹ Reflexão a qual nos dedicaremos no capítulo 4.

"cultural" e que elas coincidem com o que os professores participantes de nossa pesquisa também enunciam sobre o potencial do trabalho com a canção como forma de acesso ao cultural associado à língua. Até o momento, **relacionamos o foco do sócio-historicamente localizado que identificamos em nosso corpus às formas de designar a LE, torná-la um objeto do discurso, como uma língua heterogênea, ligada a povos de diferentes culturas.** Ressaltamos que estamos mobilizando aqui a noção de cultura que desenvolvemos no capítulo 1 e que se refere à desnaturalização de "rituais" ou "costumes", buscando compreender os sentidos da língua através da inscrição de processos sócio-históricos que marcam a memória na/da língua.

Vejamos agora como o trabalho com a canção se dá, de fato, na coleção, entrando na análise de cada uma de suas propostas. Optamos por uma apresentação geral, seguida pela análise da coleção de acordo com a progressão que está posta em seus volumes, isto é, apresentaremos nossa análise respeitando a organização proposta no LD.

Na Tabela 8 temos as canções trabalhadas em cada um dos volumes, na sessão *Apartado*.

Tabela 8: Canções trabalhadas na coleção *Síntesis*

LIVRO 1	1) Alfonsina y el mar 2) Un vestido y un amor 3) La flaca
LIVRO 2	4) Vengo naciendo así... 5) Canción del elegido
LIVRO 3 ¹⁰²	6) Sólo necesitamos 7) Milonga del moro judío 8) Mariposa 9) Veinte años

Como enunciado no MP, as canções cumprem um papel de aplicação dos conteúdos gramaticais vistos na unidade. A cada uma delas corresponde uma série de atividades com aspectos lexicais, verbais, pronominais, entre outros,

¹⁰² A canção *Quién va a cantar?*, do uruguaio Rubén Rada, também faz parte deste volume, porém, não está na seção com a qual decidimos trabalhar (*Apartado*), por isso, não a consideramos em nosso levantamento.

nas quais o aprendiz deve fazer, além de exercícios estruturais (morfo sintáticos), reflexões sobre o uso de tal aspecto gramatical aplicado no texto da canção e em como esse uso orienta a produção de sentidos – num trabalho baseado no gênero apresentado (a canção) como manifestação cultural. Esses dados já fazem com que continuemos identificando o mesmo tipo de trabalho com a canção encontrado em nosso corpus. Não podemos classificar como uma forma de "coisificação do linguístico" na mesma intensidade como vimos em alguns dos casos que analisamos – e que colocamos em uma das extremidades do eixo que traçamos –, mas podemos identificar essa semelhança como a existência de um "eco" no trabalho com a canção – o que pode ser entendido como uma prática de ensino formal de língua na escola, de forma geral. De acordo com o que introduzimos sobre a forma como concebemos esse instrumento linguístico, acreditamos que, entre os fatores que levam o LD a ir por esse caminho de trabalho, estão os aspectos relacionados às *políticas da língua* (ORLANDI, 2007b) e ao engessamento do ensino formal no qual o LD funciona como um "documento" (SOUZA, 1995) e representa uma verdade estabilizada, homogeneizada e legitimada (ORLANDI, 2001a [1983]). O trabalho com o aspecto gramatical ressaltado nas atividades faz com que esses sentidos fiquem em evidência, sejam convocados com certa intensidade¹⁰³.

Aprofundando-nos nas análises dos enunciados que compreendem os textos de apresentação das canções e dos intérpretes que as cantam – e assim, trabalhando não apenas com a formulação das atividades para cotejar com nosso corpus, mas também, voltando nosso olhar ao que se diz sobre a canção (no discurso sobre), no que o professor é orientado a dizer (no DP) e, assim, em como o funcionamento linguístico revela o funcionamento discursivo – percebemos uma condução dos sentidos de interpretação das canções de acordo com o que ressaltamos sobre a forma como elas fazem parte de um *continuum* na coleção. Pesquisando sobre as canções, pudemos notar que das 9 canções da obra, **7 apresentam uma relação com um fato vivido por alguém real** (o próprio compositor, intérprete, alguém a quem se dedica a

¹⁰³ Pela representatividade dada às atividades com canções nessa coleção de LDs, optamos por colocar todas elas nos anexos deste texto, ainda que, nas análises pontuais de cada proposta, recortemos alguns de seus fragmentos para ajustar o foco de discussão.

canção, etc.). Acreditamos que ao falar sobre os intérpretes e sobre a canção tanto o professor pode dar tal informação para os alunos quanto esses mesmos podem ter acesso a esses dados, se procurarem na internet, por exemplo. De nossa perspectiva, essa recorrência incide de forma muito específica na produção de sentidos. Entrar em contato com uma canção que se apresenta como relacionada com um fato vivido/experimentado por uma determinada pessoa, ou uma comunidade que tem lugar num determinado contexto sócio-histórico, **convoca o sujeito a interpretações relativas a narrativas que extrapolam os aspectos ligados à ficção, chegando a soar como uma narrativa dos fatos reais, situados no tempo e no espaço – algo próximo do âmbito informativo, documental.** Tal efeito vai construindo uma direção argumentativa na própria coleção sobre a representação da LE e de sua comunidade de fala e, conseqüentemente, incide na construção da relação sujeito brasileiro/LE – o que observamos nos seguintes elos entre os enunciados de comentários e informações sobre os intérpretes e as canções que exploraremos a seguir, juntamente com outras características que a análise nos permitirá vislumbrar.

3.3.1.1. Livro 1

A primeira unidade do livro se intitula *¿Quién soy?* e aborda aspectos relacionados com dados pessoais – o que é bastante comum nesses tipos de materiais didáticos: desenvolver vocabulário e funções linguísticas relacionadas a "apresentar-se" e "perguntar sobre o outro". A página de abertura traz uma imagem da cantora Mercedes Sosa – que é a primeira interprete da canção apresentada no *Apartado 1 – La gramática en la canción (Alfonsina y el mar*¹⁰⁴) e o seguinte texto abre essa primeira unidade:

Esta señora se llama Mercedes Sosa y es una importante cantante argentina. La Negra Sosa, como le dicen sus admiradores, nació en San Miguel de Tucumán, en 1935, y murió en Buenos Aires, en 2009. Tiene sus raíces en la música folclórica argentina. Su voz profunda y sus canciones de protesta se convirtieron en un símbolo de resistencia contra las dictaduras latinoamericanas.

¹⁰⁴ Esse texto na abertura do capítulo funciona como uma referência para o trabalho com a canção que está no *Apartado (no final do capítulo)*, assim, já sendo de conhecimento dos alunos, orienta o trabalho de interpretação da canção a qual tal interprete está vinculada. Ver Anexo F.

Destaquemos primeiro a quantidade de remissões a lugares e datas que, ainda que sejam marcas típicas de unidades que trabalham a temática "dados pessoais", tomam proporções de produção de sentido diferentes quando pensamos que se trata de uma pessoa real¹⁰⁵:

cantante argentina

nació en San Miguel de Tucumán - 1935

murió en Buenos Aires - 2009

música folclórica argentina

dictaduras latinoamericanas

O fato de ter escolhido uma pessoa real para a apresentação do tema da unidade é algo bastante representativo e sinaliza uma abertura para o que estamos destacando como remissão ao que é "local" e o efeito dessas formulações apresentam "concretude" ao objeto do discurso. A partir daí, ressaltamos que, a pessoa escolhida e o que se diz sobre ela é ainda mais significativo. Trata-se de:

I - *una importante cantante argentina*: o atributo "importante" destaca a cantora entre outras cantoras e outros cantores da Argentina, legitimando sua figura como representante dessa comunidade;

II - *La Negra Sosa - como le dicen sus admiradores*: seus admiradores lhe dão uma espécie de codinome – *La Negra* – referência que, no contexto de ensino-aprendizagem do Brasil, não poderia passar sem que houvesse uma explicação sobre o que significa essa forma de chamar alguém. A própria atribuição que no LD se faz aos que a chamam assim ("sus admiradores") indica uma direção de sentido para essa interrogação que costuma pairar nos ouvidos brasileiros como um "estranhamento" a tal apelido¹⁰⁶. Assim, ao explicar que seu codinome se refere à forma de designá-la por sua origem

¹⁰⁵ Em muitas partes do livro, há textos com personagens fictícios utilizados para trabalhar temáticas das unidades em que estão inseridos. Porém, também encontramos muitas remissões a escritoras e escritores, cineastas, atrizes e atores, ativistas etc., como esta que abre a coleção.

¹⁰⁶ Ressaltamos que além de ser chamada de *La Negra Sosa*, também era frequente referir-se à cantora como *La voz de América Latina* e *La voz de la tierra*. Em artigo publicado em 06/10/2009, depois da morte da cantora, no jornal argentino *La Nación*, o antropólogo Alejandro Grimson explica que (...) "'la Negra' no era negra en el sentido en que esta palabra se usa en otros países, como Brasil y Estados Unidos. 'La Negra' era indígena en su ascendencia y en su despliegue musical. Era parte de ese país que no existe en el imaginario tradicional que reza que 'aquí no hay negros ni indios'. Quizás una de las personas más visibles y, además, más exitosas de esa porción invisibilizada de argentinos". Artigo disponível em <https://www.lanacion.com.ar/1182793-que-simboliza-la-negra>. Acesso em 08 de fev. 2019.

relativa aos povos originários da América, vão se consolidando os caminhos de construção de sentido, de acordo com o que vimos analisando também em nosso corpus (como o que exploramos sobre "*atorranta*" na análise da atividade no. 13, por exemplo). Mais um exemplo de que a localidade inscrita no aspecto lexical funciona como uma evidência da necessidade de explicitar os sentidos. Nesse caso, como também no de *atorranta*, parece não haver como simplificar a explicação a partir da relação palavra-objeto do mundo, uma vez que essa relação sofre um deslocamento de sentido significativo devido ao que a história imprime nas línguas.

III - *Tiene sus raíces en la música folclórica argentina* - A descrição poderia ter sido algo como "*empezó su carrera cantando músicas folclóricas argentinas*", mas o efeito da construção da primeira parte de enunciado *Tiene sus raíces en* vinculada à segunda parte *música folclórica argentina* é um grande condensador e potencializador de sentidos sobre essa cantora. Observamos ainda um efeito de afetividade que pode trazer o apego às "raízes" e ao "folclore" principalmente quando se dá a próxima informação sobre a cantora;

IV - *Su voz profunda y sus canciones de protesta se convirtieron en un símbolo de resistencia contra las dictaduras latinoamericanas* - A relação estabelecida entre *raíces* e *voz profunda* legitimam e, de alguma forma, torna coerente a nova informação: a passagem do vínculo com a *música folclórica*, para as *canciones de protesta*. Com o uso da expressão *convertirse en* identificamos a expressão de uma transformação de caráter mais definitivo, sem que se coloque ênfase no sujeito¹⁰⁷. Assim, o valor dado às canções como símbolo de *resistencia contra las dictaduras latinoamericanas* é construído como uma consequência de tal processo histórico de forma que as entidades pessoais saem de foco e se evidenciam os acontecimentos. Dessa forma, é apresentada uma cantora que representa a resistência contra a opressão sofrida pelo povo que, nessa última parte do enunciado, **se desloca do espaço anteriormente delimitado (a Argentina) para abranger a América**

¹⁰⁷ Para a consulta sobre o valor de *convertirse* como um dos chamados *verbos de cambio* da LE - verbos de expressão de mudança de estado -, consultamos as gramáticas didáticas elaboradas para o ensino de LE para brasileiros: *Gramática de Español - Paso a paso* (FANJUL, 2014), *Gramática contrastiva del español para brasileños* (MORENO; FERNÁNDEZ, 2012); e a obra *Ser, estar y verbos de cambio* (PORROCHE BALLESTEROS, 1998).

Latina. A designação da América Latina como sendo uma unidade de referência é posta pela primeira vez – e justamente na unidade de abertura da coleção. Seu contorno fica delimitado pela **resistência aos regimes ditatoriais**. Ressaltamos que definições e delimitações sobre a América Latina são complexas e polêmicas em muitos âmbitos (políticos, econômicos, geográficos, sócio-históricos, culturais), mas, nesse enunciado, há uma delimitação da unidade a partir da forma de determinação que a vincula com os regimes ditatoriais: *las dictaduras latinoamericanas*. Parece haver um cruzamento entre o geográfico, o político, o histórico que, de alguma forma, delimita o que se diz. Na trajetória de análise, passando por cada atividade, vamos perseguindo essas pistas que aparecem como feixes de luz, iluminando regiões que condensam os sentidos que vemos emergir.

Depois das unidades 2, 3 e 4, no "*Apartado 1 - La gramática en la canción*", na metade do livro, a primeira canção trabalhada é interpretada por Mercedes Sosa – conforme dissemos¹⁰⁸. Assim, além do texto de abertura – que acabamos de analisar – o livro traz um pequeno texto abaixo de uma imagem da cantora retomando alguns de seus dados (Anexo G):

La cantante argentina Mercedes Sosa es uno de los íconos de la música latinoamericana.

Notemos que essa retomada traz alguns deslocamentos interessantes que, segundo o que analisamos, dão continuidade e orientação aos caminhos de construção de sentidos mais condensados na coleção. A remissão à *cantante argentina* continua sendo um ponto de partida (geográfico, territorial) que avança e abrange a América Latina através do sintagma *música latinoamericana*. A designação anteriormente formulada sobre suas canções serem un símbolo de resistencia ecoa no enunciado que acompanha a letra da canção: *es uno de los íconos de la música latinoamericana*. A cantora é apresentada como "um" entre outros ícones do espaço designado como latino-americano. Essa formulação anuncia que o LD seguirá nessa direção: a de trazer à tona os representantes dessa voz latino-americana que se apresentou

¹⁰⁸ Alfonsina y el mar - a canção se refere ao suicídio de Alfonsina Storni, em Mar del Plata, em 1938. A canção é de autoria do compositor Ariel Ramírez.

como inserida na variedade cultural da LE¹⁰⁹. Assim, é importante marcar o fato de que na canção *Alfonsina y el mar* não há nenhuma alusão à ditadura militar ou à luta política, no entanto, a temática foi levantada no texto de apresentação da unidade, conforme analisamos. Gostaríamos de salientar também que esse deslizamento do sentido é um procedimento que detectamos como recorrente no corpus e nos LDs analisados e que está nos direcionando para uma interpretação sócio-histórica que iremos desenvolvendo ao longo deste trabalho.

No mesmo *Apartado*, a segunda música a ser trabalhada é *Un vestido e un amor*, do cantor Fito Paez, também argentino. As informações no texto sobre o cantor trazem dados sobre seu lugar e ano de nascimento, mas, o mais interessante é notar que a canção apresenta um interlocutor explicitado tanto nas formas linguísticas de segunda pessoa (no caso, o vos – forma pronominal trabalhada nas unidades anteriores do livro e que forma parte das variedades da LE na América), quanto na construção de uma personagem-mulher que circula pelos cenários e momentos descritos na canção. Ao pesquisar sobre essa canção, também descobrimos que se trata de uma referência a um episódio da vida pessoal do cantor.

No *Apartado 2* há apenas uma canção: *La flaca* (Anexo H). Nas atividades propostas se explora a formação dos diminutivos e seus efeitos para a construção dos sentidos do texto. A banda e a canção são descritas na caixa de texto que acompanha a atividade proposta da seguinte maneira:

Componen el Jarabe de Palo los músicos Alex Tenas, Jordi Mena María Roch, Daniel Forcada, Toni Saigi y el líder, Pau Donés, que además de solista es compositor.

En un viaje a Cuba, Pau conoció a una mujer que representaba el ritmo de la isla, el sabor y el ambiente cubano. De ese encuentro, resultó la canción "La Flaca", que se transformó en un fenómeno de masas.

El grupo mezcla rock, sonidos latinos, cubanos y flamenco.

Ao contrário dos outros textos que acompanham as canções, nessa caixa não foi dada a informação sobre o fato de *Jarabe de Palo* ser um grupo espanhol. Apenas pesquisando sobre o grupo ou a canção é que se pode ter acesso a essa informação. No entanto, na caixa de texto se explicita o fato de a

¹⁰⁹ Lembremos das muitas vezes em que a variedade cultural foi enunciada na apresentação desta coleção e como a vinculamos com uma tomada de consciência da inscrição dos processos sócio-históricos na LE.

canção referir-se a um episódio vivido por um dos integrantes do grupo quando estava em Cuba. Também é interessante notar que a canção retrata o desejo e a admiração por uma mulher que, por suas características, representa um estereótipo da mulher cubana (*coral negro de La Habana / tremendísima mulata*). Entendemos que, mais uma vez, a localidade é explicitada e conduz a produção de sentidos e, mais uma vez, se trata de referências relativas à América Latina. Destacamos também que essa canção aparece em nosso corpus na atividade n. 12.

3.3.1.2. Livro 2

No livro 2, o *Apartado 1* traz a canção *Vengo nasciendo así*, de Pablo Milanés (Anexo I). Também reproduzimos a seguir a caixa de texto que vimos analisando como um texto disparador de direções de produção de sentidos, que é apresentado ao lado de uma imagem do cantor:

El cantautor cubano Pablo Milanés nació en la ciudad de Bayamo y estudió música en el Conservatorio Municipal de La Habana. Inicialmente estuvo muy influenciado por la música tradicional cubana y por el feeling, un estilo musical cubano de los años 40. Ese estilo estaba influenciado por la canción romántica estadounidense y por el jazz.

A lo largo de su vida artística, Pablo Milanés ha tocado diversos estilos, entre ellos el son cubano y la canción de protesta a finales de los sesenta.

Além de destacarmos as referências aos lugares e datas relacionadas ao cantor como recorrentes nesses paratextos (ou glosas, que comentam sobre a canção e seus intérpretes), detectamos que há semelhanças com o texto sobre a cantora Mercedes Sosa no que se refere à organização textual que faz funcionar a articulação de alguns objetos de discurso: como se descreve a trajetória do cantor que *Inicialmente estuvo muy influenciado por la música tradicional cubana* o que, de acordo com o que analisamos anteriormente, produz uma certa legitimidade em enunciar sobre as questões ligadas a sua origem (cubana), para finalizar o texto apontando que, dos diversos estilos musicais presentes nessa trajetória, se destacam *el son cubano y la canción de protesta a finales de los sesenta*. Essa referência à canção de protesto e aos anos 60 nos leva ao contexto da Revolução Cubana e é aí que o conteúdo da canção pode confluir com os sentidos sócio-historicamente localizados que estão sendo mobilizados – assim como vimos em nosso corpus. Notemos que

a canção aborda uma temática não muito delimitada, tratando de transformações, de recomeço, e revelações. Essa temática é questionada para que o aprendiz a reconheça na questão 5 das atividades sobre o texto no *Apartado* da seguinte forma:

5. *Cuál es el tema central de la canción? Y qué relación hay entre ese tema y el uso de la expresión formada por venir + verbo en gerundio?*

Vejamos a resposta sugerida para o professor:

(Resposta para o professor) El tema de la canción es la transformación a que uno está sujeto. El uso de la expresión vengo naciendo enfatiza ese sentido de transformación.

No caminho de análise que estamos traçando é relevante lembrar aqui que as formas de determinação do discurso são entendidas como pista para a compreensão da construção dos sentidos. Como nos indicam Pêcheux e Fuchs (2014 [1975]):

Os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco que têm por característica colocar o "dito" e em consequência rejeitar o "não-dito". A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é "selecionado" e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o "universo do discurso"), e o que é rejeitado. (id., p. 175)

Nesse sentido, vemos produtiva a análise do que está inscrito na "seleção" da palavra *transformación*. Ao tomarmos os verbetes adjacentes a essa forma (*transformar*, *transformador/a*) no dicionário, entendemos que se trata de uma mudança que depende de uma espécie de "agente" que dispara o processo de transformação¹¹⁰. Portanto, a "escolha" da palavra *transformación* vincula-se às canções de protesto e, como consequência ao fato de haver um processo de renascimento – que traz uma imagem positiva a essa transformação. Nessa canção, as transformações aparecem localizadas temporal e espacialmente na Cuba dos anos 60. Assim, retomando a ideia de um *continuum* que encontramos na coleção, mais uma vez parece haver a remissão a algo que além de ser local está imbuído de sentidos positivos.

Ainda há outro fato de linguagem que está presente nesta proposta de

¹¹⁰ Verbetes apresentados no *Diccionario Esencial de la Lengua Española* (RAE-ASALE, 2006): *transformación*: f.1. Acción y efecto de transformar; *transformador/a*: Que transforma; *transformar*: tr. 1. Hacer cambiar de forma a alguien o algo. La erosión transforma el paisaje; 2. Transmutar algo o alguien en otra cosa. El agua se transforma en vapor; 3. Hacer mudar de porte o de costumbres a alguien. La educación transforma al hombre. (cf. id., p. 1.462).

atividade e que nos remeteu também ao material de abertura na unidade 1 do livro 1, ao texto sobre Mercedes Sosa. Trata-se da primeira parte do enunciado da "resposta do professor": *El tema de la canción es la transformación a que uno está sujeto*. A forma *uno* aparece como um generalizador, uma forma que englobaria tanto o locutor (o autor, o professor), quanto o interlocutor (o aluno) (MATTE BON, 2007). Equivaleria a "O tema da canção é a transformação a que a gente está sujeito / nós estamos sujeitos". Como falantes do português brasileiro, da região de São Paulo, acrescentaríamos um quantificador universal que generalizaria ainda mais o enunciado "O tema da canção é a transformação a qual todos nós estamos sujeitos". Segundo Lavandera (1984, p. 106 *apud* BRUNO, 2004, p. 93) seu uso também se dá como uma forma em que o falante expressa suas experiências – como vimos na análise da proposta n. 13 de nosso corpus, no capítulo 2. A presença da forma *uno*, portanto, mostra como locutor e interlocutor estão convocados a se significar como parte daqueles que estão sujeitos à transformação, a serem submetidos a tal transformação. Vinculado à canção de protesto, começamos a perceber que há uma pista de que **o aprendiz estaria convocado a identificar-se nessa enunciação, a que ele reconhecesse que faz parte de um contexto de protesto pelas mesmas condições de opressão pelas quais passaram vários dos povos latino-americanos**. Como dissemos, isso nos fez perceber que também na abertura da coleção há uma pista que convoca o aprendiz a esse sentido: a unidade se chama *Quién soy?* e o texto descreve Mercedes Sosa como símbolo de resistência contra as ditaduras latino-americanas. Vemos, assim, que, se por um lado há referências a povos, lugares e datas que contextualizam e delimitam "personagens" relacionados à LE, existe um movimento que engloba o brasileiro e faz com que se identifique como latino-americano. **O aprendiz brasileiro é convocado a reconhecer-se como latino-americano também por meio do reconhecimento de haver sofrido as opressões da mesma forma como esses povos relacionados à LE são referenciados.**

No Apartado 2, apenas uma canção é apresentada: *Canción del elegido*, de Silvio Rodríguez (Anexo J). Ela nos sinaliza novamente a possibilidade de trilhar o caminho da construção de sentidos que acabamos de mencionar. Vejamos a caixa de texto, também apresentada ao lado de uma imagem do

cantor:

El cantautor Silvio Rodríguez es uno de los íconos de la Nueva Trova Cubana, al lado de Pablo Milanés y Noel Nicola. Algo de blues, lirismo y compromiso social caracterizan su extensa obra, que también cuentan con influencias del jazz y de la música negra cubana.

Destacamos, primeiro, a menção a outros *íconos* da *Nueva Trova Cubana*, incluindo o nome do cantor da canção anteriormente trabalhada na coleção (Pablo Milanés). As filiações relativas às suas canções são descritas através dos seguintes elementos: *blues, lirismo y compromiso social*; com influências do *jazz* e *da música negra cubana*. Podemos notar que, como seu compatriota, Silvio Rodríguez circula pelos elementos que legitimam sua canção e o fazem ser um dos ícones do movimento artístico mencionado – e isso se relaciona, no *continuum* da coleção, tanto com Mercedes Sosa como com Pablo Milanés, no que se refere ao que representaria uma resistência "artístico-cultural" às opressões sofridas na América Latina. Essa relação fica ainda mais clara quando vamos indagar a canção trabalhada. Em diversos materiais da internet (entrevistas, documentários etc.) Silvio diz que essa música foi feita pensando em Abel Santamaria – um dos militantes mais destacados da revolução cubana que foi torturado e assassinado em 1953¹¹¹. No LD, não há nenhuma referência a Abel, mas se trata de mais uma canção que traz uma referência do mundo, de acontecimentos referentes aos processos sócio-históricos de um povo, de um território, de um contexto vivido em um região onde a LE é língua oficial – e que se insere no que se está concebendo no LD como América Latina. As atividades propostas para trabalhar a canção são relativas às estruturas gramaticais (trabalham a gramática no nível da morfossintaxe), e a última questão pede para o aluno identificar *expresiones calificativas* e refletir sobre sua importância na construção do sentido do texto da canção. A sugestão de resposta – explicitada no livro do professor – é a seguinte:

¹¹¹ Como exemplo de um desses materiais, citamos um trecho do artigo publicado pelo jornal [laopinioncoruña.es](https://web.archive.org/web/20140102192215/http://mas.laopinioncoruna.es/suplementos/2010/09/12/abel-santamaria-fue-el-elegido/), em 09/12/2010: "Tal fue la admiración que sintió ante la figura de Abel Santamaría que Rodríguez decidió componer una canción en su homenaje que, titulada Canción del elegido, a día de hoy es sin duda uno de sus temas más conocidos. Así lo confiesa el propio Silvio en Los Santamaría: de Prexigueiro a Cuba, un documental estrenado el pasado viernes en Ribadavia..." Artigo disponível em <https://web.archive.org/web/20140102192215/http://mas.laopinioncoruna.es/suplementos/2010/09/12/abel-santamaria-fue-el-elegido/>. Acesso em 28 de jan. 2019.

La canción trata de presentar la biografía de una persona muy especial, no la de un hombre común. Como la canción tiene justamente el objetivo de alabar a un personaje, los adjetivos tienen papel fundamental, tanto en la descripción del "héroe" como en la construcción del ambiente narrativo.

Entendemos que, no trabalho com os elementos linguísticos da atividade, há, mais uma vez, a aproximação ao fato, característica que faz emergir uma relação sujeito/LE na qual os sentidos vinculados ao que é local são mobilizados em narrativas que tem o peso aproximado da forma documental. Vemos ainda que, nesse enunciado que dá detalhes sobre a forma de descrever e narrar, o interlocutor é levado a interpretá-lo pelos sentidos eufóricos (*la biografía de una persona muy especial / los adjetivos tienen papel fundamental... en la descripción del "héroe"*).

3.3.1.3. Livro 3

No terceiro livro da coleção, há, no Apartado 1, a canção *Sólo necesitamos*, do grupo argentino *Les Luthiers* (Anexo K). A canção traz elementos cômicos e irônicos, típicos das produções do grupo. As atividades propostas são, basicamente, estruturais (atividades de prática de estruturas morfosintáticas com conectores de causa e finalidade), porém também se trabalha com a construção textual da ironia. Analisando a caixa de texto sobre o grupo e a canção, encontramos, após a remissão à origem e os nomes dos integrantes, o seguinte fragmento:

(...) En el escenario artístico desde los años 1960, el grupo compone unas fenomenales canciones sobre las cosas sencillas de la vida y de la política.

Nessa descrição do grupo destacamos as formas de determinação sobre suas canções: *fenomenales / sobre las cosas sencillas de la vida y de la política*. Nessas determinações a apreciação positiva "fenomenais" funciona como uma legitimação das canções com suas temáticas: as coisas simples da vida e da política. Ainda no que vimos observando sobre a composição da coleção no que se refere ao *continuum* estabelecido, entendemos que situar o grupo no cenário musical desde os anos 1960 e chegar a relacioná-lo com temáticas políticas não deixa escapar uma certa referência ao espaço-tempo que nos leva à hipótese que desenvolvemos sobre a localidade e os processos sócio-históricos como regiões de concentração de trabalho nas aulas de LE.

A outra canção que compõe esse *Apartado* é *Milonga del moro judío*, do cantor e compositor uruguaio Jorge Drexler. Como em todas as atividades com canções dos *Apartados*, há uma nota para o professor orientando a que ele sugira aos alunos que procurem a canção na internet.

As atividades com a canção giram em torno do uso do verbo *haber*. No entanto, a letra da canção tem um forte teor sócio-histórico e se relaciona diretamente com a vida do compositor, que afirma ser filho de pai cristão e mãe judia e que teve o desafio de compor essa canção num gênero considerado típico da região onde nasceu (Uruguai): a *milonga*. Se considerarmos a possibilidade de o professor ou o aluno mesmo procurar ela na internet, encontrará muita informação sobre como essa canção – e outras do mesmo compositor – traz a inscrição de passagens e fatos de sua vida¹¹². Na caixa de texto sobre o cantor e a canção, disposta ao lado de uma foto de Drexler e imediatamente na página seguinte à letra da canção, encontramos o seguinte:

Uno de los compositores más creativos de la música hispanoamericana de la actualidad, el uruguayo Jorge Drexler nació en 1964, en Montevideo. En su labor fusiona los sonidos de la guitarra con muchos instrumentos y con decenas de programaciones electrónicas y otros inventos curiosos.

"Milonga del moro judío" es una de las composiciones del fenomenal disco Eco, que estuvo nominado a los Latin Grammy Awards y a los Grammy Awards estadounidenses.

Drexler se llevó el Oscar con la canción "Al otro lado del río", incluida en el largometraje Diarios de motocicleta, dirigido por el brasileño Walter Salles.

Novamente podemos destacar as menções ao território em *música hispanoamericana*, *uruguayo* e *Montevideo*, presentes no primeiro parágrafo. No entanto, ainda que haja uma marcação temporal ligada ao ano de 1964 quando Drexler nasceu e o seu lugar de nascimento que remeta ao passado, nesse parágrafo a referência a determinados espaços aparece vinculada a uma temporariedade presente: *música hispanoamericana de la actualidad*, e a própria concepção de canção ligada a uma sonoridade em fusão (do violão com programas de mixagem eletrônica) – essa concepção também traz uma relação com o presente, com uma inovação, a partir do sintagma *otros inventos curiosos*. Nesse sintagma tais *inventos curiosos* evocam sentidos positivos já

¹¹² Um exemplo disso é o TED Talk (espécie de formato de conferência de curta duração e sobre diferentes assuntos que circula na internet) apresentado por Drexler sobre a canção *Milonga del moro judío*: <https://www.youtube.com/watch?v=C2p42GASnUo> - Acesso em 05 de set. de 2017.

instaurados pela apreciação dada no começo da descrição do compositor: *uno de los más creativos de la música hispanoamericana de la actualidad*. A legitimação da canção como de excepcional valor se dá também pela apreciação do disco Eco como *fenomenal*, e pelo fato de mencionar sua indicação a Grammys.

O último parágrafo do texto nos traz elementos fundamentais para, novamente, identificarmos a frequência da relação das canções escolhidas com acontecimentos: a canção com a qual Drexler ganhou o Oscar foi tema do filme *Diarios de motocicleta*. Este filme retrata uma parte da história de vida de Che Guevara. Essa última informação não está no texto, mas, muito provavelmente, o professor comente sobre o Oscar e, portanto, sobre o filme. Assim, além da relação da canção com a própria vida do compositor, o paratexto sobre ela traz outro fato a ser levado em consideração na produção dos sentidos, estabelecendo um certo efeito de concretude. É importante notar que se escolheu falar sobre o Oscar que o compositor ganhou com outra canção, não com a apresentada na atividade. De acordo com nossa hipótese, essa outra canção tem algo que se vincula com a região de sentidos que convoca a figura de Che Guevara no DP sobre a LE no Brasil: a resistência à opressão – a região de sentidos que acreditamos estar sendo mobilizada como resultado de um "preenchimento" de uma certa falta relativa a sentidos interditados.

Para finalizar nossa análise de cotejamento entre o corpus de trabalho e as atividades da coleção didática *Síntesis*, vejamos o *Apartado 2*, do último volume da coleção (Anexo L).

A primeira canção é *Mariposa*¹¹³, de Marina de la Riva. Na caixa de texto a cantora é designada como "*una cantante brasileña de alma cubana*", isso porque seu pai e avô eram cubanos e, depois de uma viagem a Cuba, começou a gravar sambas e marchas, combinando "*los cancioneros cubanos y brasileños*". Numa busca na internet¹¹⁴ descobrimos, a partir de uma entrevista

¹¹³ Composta pelo cubano Ernesto Lecuona (1896-1963) - de acordo com informação publicada pelo jornalista Franklin Valverde em artigo de 11 de junho de 2008 do site Onda Latina - http://ondalatina.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=28. Acesso em 07 de jun. de 2018.

¹¹⁴ Encontramos várias informações sobre a cantora e suas músicas, por exemplo, no blog: <http://pedroalexandresanches.blogspot.com/2007/09/la-mariposa-chancletera.html>, acesso em 09 de nov. de 2018.

que a cantora deu, que *mariposa*, em Cuba, é o nome de um passarinho que canta lindamente e era como a cantora era chamada carinhosamente por seus familiares. Em espanhol, o termo *mariposa* denomina, geralmente, as borboletas, mas a construção da interpretação da canção nos leva a questionar esse sentido e mais uma vez a heterogeneidade da língua aparece no campo lexical como uma referência delimitada pelo espaço geográfico em que determinados sentidos circulam. Além dessa interpretação sobre a diversidade da LE que é frequentemente trabalhada no ensino formal (ou, reformulando, que é frequentemente enunciada, explicitada, ao menos) e que vai constituindo a ideia de uma localidade na relação brasileiro/LE, há, novamente, uma referência na canção escolhida a algo que ocorreu de fato, nesse caso, com a artista.

A segunda e última canção apresentada no *Apartado* é *Veinte años*, com María Teresa Vera¹¹⁵ e o grupo *Buena Vista Social Club*. A caixa de texto traz o nome dos músicos componentes do *Buena Vista Social Club* e uma explicação de como, nos anos 1940, se encontravam para tocar, cantar e dançar em *La Havana*, e, recordando aqueles tempos, em 1990, fizeram sua primeira gravação. O texto traz ainda esta informação:

De eso resulta el exitoso disco, Buena Vista Social Club, que vendría a inspirar al cineasta alemán Wim Wenders a realizar un estupendo documental, con ese mismo nombre, sobre la música y los músicos cubanos. ¡Merece la pena ver la película!

É uma canção de 1935 que narra uma história de amor frustrado. No entanto, o paratexto parece direcionar a construção dos sentidos menos à temática da canção e mais à história dos músicos cubanos e de como retomaram seu fazer artístico chegando a ser de interesse de um cineasta alemão produzir um documentário sobre sua trajetória¹¹⁶.

3.3.1.4. América Latina e o espaço-tempo da resistência

Finalizamos aqui a análise das nove atividades com canção propostas na

¹¹⁵ María Teresa Vera é a compositora da canção (1935), e a letra é de autoria de Guillermina Aramburu - de acordo com artigo do site EduRed, disponível em https://www.ecured.cu/Mar%C3%ADa_Teresa_Vera. Acesso em 20 de jul. de 2018.

¹¹⁶ Apenas a título de curiosidade (mas que de alguma forma colabora para a unidade que encontramos no *continuum* de elaboração da coleção), tanto essa canção como a anterior, *Mariposa*, são canções consideradas do gênero *habanera*.

coleção *Síntesis*. Para tecer algumas conclusões, vamos retomar aquilo que fomos apontando como recorrente e que foi sinalizando, iluminando, dando pistas de como trabalhar o cotejamento que nos propomos a fazer.

Em primeiro lugar, ressaltamos o que compreendemos como uma espécie de necessidade de enunciar a "variedade do espanhol" como regularidade do DP sobre a LE. Analisamos essa necessidade desde a apresentação do LD até os comentários sobre as canções, seus intérpretes. No entanto, no desenvolvimento da atividade com a canção prevalece o trabalho com a estrutura gramatical (morfossintaxe) a partir dos usos e sentidos produzidos no texto da canção. Cotejando essas características com a análise de nosso corpus, naquilo que designamos como "coisificação do linguístico", concluimos que essa relação com a LE aparece minimizada nas atividades deste LD. Isso porque o trabalho com a canção é enunciado (e, de fato, realizado) como um trabalho gramatical (de estruturas morfossintáticas) com o texto escrito da canção. Há muitas questões gramaticais que remetem ao texto, considerando-as no entorno textual, na forma como determinados usos dos elementos gramaticais (modos e tempos verbais, adjetivos, diminutivos, entre outros) imprimem sentido ao texto. Vemos esse tipo de trabalho como não tão radicalmente estrutural – ou seja, que trabalha com a estrutura não somente como forma, mas também como pertencente ao conjunto linguístico-discursivo que compõe um texto e lhe confere sentido dentro de um determinado gênero e nas condições de produção que esse texto apresenta –, como chegamos a analisar em algumas propostas de nosso corpus. Ainda que saibamos que para que os sentidos da canção fossem mais trabalhados, o próprio tratamento dado nas propostas teria que contemplar outras características desse gênero híbrido (composto por letra e música, como já dissemos), concluimos que a proposta do trabalho gramatical não chega a configurar-se como esvaziada de sentido na maioria das atividades. Concluimos também que, de forma geral, o fato de haver uma sessão com o objetivo de trabalhar conteúdos gramaticais a partir de canções, da forma como são trabalhados no LD – apenas em sua materialidade textual escrita, sem que sejam consideradas as características de sua sonoridade e musicalidade –, pode significar uma regularidade no trabalho com canções em aula de línguas – como dissemos na análise das atividades do site *profedele.es* e como expusemos na remissão à Cabral

(2014). Nas atividades propostas pelos professores que compõem o nosso corpus se materializa também essa forma de trabalho. Nesse sentido, apresenta-se um engessamento das práticas pedagógicas que vão além dos LDs. Entre os diversos pesquisadores que analisam esse engessamento, gostaríamos de lembrar as considerações de Orlandi (1998) sobre os tipos de repetição que identifica na rotina escolar e que marca o que a pesquisadora denominou "identidade linguística escolar" no Brasil – e que expusemos na seção 2.2.5 deste capítulo. Seguindo essa mesma linha de discussão, também gostaríamos de trazer para nossas conclusões as reflexões de Celada (2013) que aponta a "inércia de certas equivalências" nas práticas escolares. A pesquisadora se refere às séries de sentido que marcam como evidência para os sujeitos envolvidos nessas práticas que "língua é gramática" e, assim, "estudar língua é estudar regras, listas, quadros, decorando explicações" (id., p. 8)¹¹⁷. Assim, concluímos que essas práticas ligadas ao ensino-aprendizagem formal se apresentam um tanto cristalizadas pela força dos processos que as foram constituindo ao longo da história da educação no Brasil.

Podemos dizer que, no que se refere à remissão a processos sócio-historicamente localizados, como característico da orientação de sentidos sobre a LE – como identificamos na análise de nosso corpus e concluímos na pesquisa de mestrado como base da relação aprendiz brasileiro/LE que produz a imagem da LE como *língua de cultura* –, encontramos tendências ainda mais acentuadas na coleção *Síntesis* do que no corpus com o qual trabalhamos. Acreditamos que isso se deve ao fato que tanto comentamos: tratar-se da análise de uma coleção didática, um material analisado no seu *continuum*, no planejamento da organização de seus textos e atividades. Talvez, se analisássemos esse *continuum* nos materiais e planejamentos das aulas dos professores participantes de nossa pesquisa, teríamos encontrado a mesma

¹¹⁷ Salientamos que no referido texto de apresentação, prefácio do livro *Espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas*, Celada busca discutir a necessidade de práticas de repetição para a inscrição do sujeito na língua. Ela aponta para uma relação complexa entre *regra* e *desevio* (erro) - construída, fundamentalmente, durante o processo de alfabetização escolar –, buscando chamar a atenção sobre os efeitos dessa relação no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ao mesmo tempo que argumenta sobre a importância da repetição - uma vez que se apoia em Christine Revuz (1998) que afirma que, como objeto de saber, a língua estrangeira é "objeto de uma aprendizagem racionada", diferente da língua materna, e também em Payer (2006) que discute a forma como "a língua guarda uma memória que é efeito de um processo de repetição que se dá na história" (id., p. 38).

intensidade.

Outro ponto que destacamos é a relação das canções e de seus intérpretes com fatos, acontecimentos vividos pelos artistas ou por alguma comunidade latino-americana e, a partir daí, remissões constantes aos contextos sócio-históricos dos povos falantes do espanhol. Nessa remissão, há uma tendência a apresentar canções, artistas e acontecimentos relativos à América Latina. Como analisamos, essa característica produz um efeito aproximado ao das narrativas documentais. Também interpretamos como muito significativo o movimento referencial que parte de uma localidade (quase sempre representada por um país – uma referência geográfica/territorial – ou população – uma referência cultural – de LE) e se expande, chegando à designação "América Latina". Somado a isso, analisamos como a descrição dos intérpretes, compositores, das canções e de suas temáticas – seja nas atividades, no manual do professor ou nas caixas de texto das propostas didáticas –, entendendo-as como formas de construções de determinação discursiva¹¹⁸ (INDURSKY, 1997) sobre as "origens" e a remissão ao tempo-espaço, vão orientando a construção de sentidos para uma ideia de localidade/regionalidade que nos leva a concluir que não se trata de uma referência estática, mas sim de uma **referência de partida e chegada que produz um movimento referencial**. Ainda mais especificamente, esse movimento não é feito com base no plano físico, territorial, mas apresenta sua expansão na relação com as realidades das ditaduras militares que existiram na região, incluindo, explicitamente, o Brasil. **Entendemos que essa inclusão convoca o aprendiz brasileiro a identificar-se com esse movimento, a ver-se como latino-americano – o movimento teria essa força de inclusão do brasileiro**. Mas, nos perguntamos o porquê de ser essa a temática que se apresenta com uma certa recorrência. Como vimos apontando nas análises, as frequentes alusões às ditaduras desempenham um importante papel na discussão que estamos levantando com esta tese, pois, elas são feitas mesmo não havendo uma relação direta com a canção, como no caso de *Alfonsina y el*

¹¹⁸ Entendemos, a partir de Indursky (1997) que "(N)a determinação discursiva, o determinante discursivo realiza uma operação de determinação, que consiste em saturar uma expressão nominal para limitar sua extensão e dotá-la de referência atual, para que se qualifique como elemento de dizer ideologicamente identificado à FD que afeta o discurso em que tal expressão ocorre". (id., p.180). Trataremos dos efeitos dessa operação com maior detalhamento no final deste capítulo.

mar. Parece-nos que estamos diante de algo que se dá como um sintoma: uma necessidade de "dizer sobre", de "abordar" a temática da ditadura – sintoma que também ficou expresso nas análises de nosso corpus. Em contrapartida, é importante que ressaltemos que essa característica que estamos detectando sobre a focalização nos processos referentes aos regimes militares e a resistência contra eles vai apagando outros aspectos da vida desses países. Não se trabalha com a mesma intensidade, por exemplo, sobre aspectos econômicos, ambientais, étnicos e até mesmo sobre as outras línguas que compõem as variedades da LE dos falantes desses países.

Acreditamos que o movimento referencial na forma que caracterizamos até agora pode indicar, então, a ponte que nos leva à possibilidade de fazer a temática sobre a ditadura vir à tona repetidamente, como apontaremos também nas análises da próxima coleção.

3.3.2. *Enlaces*

Ao tomar contato com esta coleção de LDs, notamos que o trabalho com canções não tem o mesmo peso do que vimos na proposta do *Síntesis*. Ao longo dos três volumes há apenas 4 atividades com canções. Cada proposta com objetivos e estruturas diferentes. Devido a esse tratamento dado pela coleção ao tipo de atividade que nos propomos a analisar, não apresentaremos discussões sobre a apresentação do LD (como fizemos com o *Síntesis*) e nos concentraremos na análise de cada uma das atividades. Também pelo menor número de propostas, decidimos inserir algumas imagens das atividades analisadas, no corpo do texto (não nos anexos).

3.3.2.1. Livro 1

Não há nenhuma atividade com canção neste volume.

3.3.2.2. Livro 2

Para melhor contextualizarmos a atividade que analisaremos é importante considerar o todo da unidade 2 (unidade em que a atividade está inserida). Assim, trabalhamos com um princípio de análise que também leva em conta

uma espécie de *continuum*, o da unidade didática¹¹⁹. Essa unidade, chamada *Memorias del silencio*, traz dois eixos de trabalho: um eixo temático sobre os golpes e governos militares da América Latina, e um eixo sobre o gênero textual, a biografia. Para se ter uma ideia de como os eixos são apresentados, já na segunda página da unidade, por exemplo, há um mapa da América Latina e caixas de texto sobre os governos militares de alguns dos países – incluindo do Brasil (OSMAN et. al., Vol. 2, 2010, p. 26).

Figura 10: América Latina e os regimes militares

¹¹⁹ Ressaltamos uma vez mais que o cotejamento com os LDs foi fundamental para que levássemos em conta esse *continuum* como algo que não conseguimos ter acesso no material do corpus, mas que, como material complementar, pode ser reconhecido como parte daqueles que analisamos nos LDs selecionados.

No eixo sobre o gênero textual, encontramos algumas informações biográficas sobre Chico Buarque, que também serão importantes para compreender a atividade com canções apresentadas mais adiante na mesma unidade.

A unidade segue contando a história das mães da *Plaza de Mayo* e, na página 31 há uma atividade com o fragmento da canção *Desapariciones*, de Rubén Blades (OSMAN et. al. Vol. 2, 2010, p. 31):

4. Lee uno de los fragmentos de la conferencia de Hebe Bonafini y de la canción *Desapariciones* del panameño Rubén Blades. ¿Qué revelan sobre la actitud de la mayor parte de la gente hacia los desaparecidos?

Conferencia de Hebe de Bonafini
"Ustedes saben que en esa época éramos despreciadas, se nos cerraban las puertas, así que era poca la gente con la que una podía conversar."

Desapariciones, de Rubén Blades
[...]
Anoche escuché varias explosiones,
tiros de escopeta y de revólver,
autos acelerados, frenos, gritos,
ecos de botas en la calle,
toques de puerta, quejas por dioses, platos rotos,
estaban dando la telenovela,
por eso nadie miró pa'fuera.
Adónde van los desaparecidos,
busca en el agua y en los matorrales
y por qué es que desaparecen,
porque no todos somos iguales [...]

Respuesta esperada: indiferencia, desprecio, miedo hacia a los que se oponían al gobierno.

31

Figura 11 - Atividade com fragmento da canção *Desapariciones*

Nesta atividade podemos dizer que a canção também não é trabalhada de forma a considerar suas características composicionais. É um recorte do texto da canção para que se possa relacionar com um fragmento de uma conferencia de Hebe Bonafini¹²⁰. Nesse caso, o conteúdo do texto da canção é o mais importante, é o foco do trabalho. Esse conteúdo é relacionado com os desaparecimentos ocorridos durante a ditadura. Assim, vemos que o foco do trabalho se relaciona com algo que ocorreu em muitos países da América Latina que a canção retrata – assim como analisamos nas atividades do *Síntesis*. Com relação às referências aos locais, destacamos que desde o começo da unidade elas são feitas de forma muito clara, como, por exemplo, na consigna dessa atividade que traz o seguinte fragmento: *la canción*

¹²⁰ Ativista argentina pelos Direitos Humanos e uma das fundadoras da associação *Madres de Plaza de Mayo*.

Desapariciones, del **panameño** Rubén Blades. A atividade vai reforçando a ideia da América Latina como representação de uma **unidade que é caracterizada através dos traumas sofridos nos períodos de ditadura, na memória silenciada, porém coletiva** – característica que também encontramos na análise da coleção *Síntesis*. Nesta atividade também se apresenta um fato de linguagem bastante interessante através do fragmento citado – atribuído a Hebe Bonafini: "*Ustedes saben que en esa época éramos despreciadas, se nos cerraban las puertas, así que era poca la gente con la que una podía conversar*". Identificamos, uma vez mais, a forma *una* como uma expressão que funciona como um generalizador, que imprime as experiências do locutor e convoca o interlocutor como sujeito dessa generalização – como vimos anteriormente com sua forma masculina *uno*, neste capítulo e também no capítulo 2. Acreditamos que a escolha dessa citação seja um indício de interpelação a que o sujeito brasileiro está sujeito.

Neste caso a alusão às ditaduras é construída com referências históricas a esse período em toda a unidade didática – como é o caso dessa citação de Hebe Bonafini. Assim, a memória silenciada e coletiva – que também envolve o brasileiro – vai orientando de forma cada vez mais visível o que se refere aos acontecimentos relativos às ditaduras na América Latina. Porém, é preciso dizer que a letra da canção *Desapariciones* (que aparece duas vezes em nosso corpus) não explicita que tais eventos sejam ocasionados por motivos diretamente políticos. Essa é uma forte possibilidade, mas não é a única, pois é uma canção composta no contexto do crescimento de formas muito diversas de violência que podem ser relacionadas ao narcotráfico, à atuação de grupos paramilitares, às guerras rurais, etc., na década de 1990 (em vários países da América Latina há muitas pessoas desaparecidas por conta desses novos contextos). O que estamos querendo dizer é que ao relacionar a canção aos desaparecimentos dos períodos de ditadura se trabalha com esse sentido como evidente e, assim, (obstrui) não se deixa ver outras possibilidades.

Após essa atividade se apresenta a seção *Manos a la obra* em que são trabalhados os verbos no *pretérito indefinido*. Trata-se de uma exposição sobre sua estrutura e depois passa-se a sua prática através de exercícios avulsos que trabalham com temáticas relacionadas a descrição de atividade no passado: *¿Qué hiciste ayer?/ la semana pasada?/ en tu cumpleaños?*, por

exemplo. Porém, em um desses exercícios se volta à temática da ditadura (OSMAN et. al. Vol. 2, 2010, p. 36):

Unidad 2

9. Tienes una ficha con datos biográficos y un fragmento de la biografía del cantante brasileño Chico Buarque. La información que le falta a uno está presente en el otro. Léelos y complétalos.

Nacimiento: 19 de junio de 1944 —
Río de Janeiro

Estudios: 1963 — Facultad de
Arquitectura y Urbanismo en la
Universidad de São Paulo

Premio: Festival de MPB de la TV Record
con A Banda en 1966

Exilio en Italia: 1969

Regreso a Brasil: 1970

Chico Buarque nació el 19 de junio de 1944 en Río de Janeiro. En 1963 ingresó en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad de São Paulo, pero la abandonó en 1966. En este mismo año, ganó el Festival de MPB con la canción A Banda. Tres años más tarde, amenazado por el régimen militar, se autoexilió en Italia. Volvió a Brasil en 1970, cuando compuso la canción. Apesar de você, que se transformó en un himno de la resistencia al régimen militar.

Figura 12 - Atividade de trabalho com as estruturas temporais ligadas ao Pretérito Indefinido

A unidade segue no trabalho com o eixo sobre o gênero bibliografia, com um texto biográfico sobre Zuzu Angel – estilista brasileira que teve seu filho desaparecido durante a ditadura do Brasil e que denunciou a violência do regime militar nas passarelas e nos órgãos internacionais.

No fechamento da unidade há mais uma sessão – *Más cosas* – na qual se apresentam 3 fragmentos de canções (Figura 13) (OSMAN et. al., Vol. 2, 2010, p. 39). No enunciado que introduz a atividade ao mesmo tempo que dá algumas definições, o foco do aluno é interpretar a letra das canções. E ele o faz partindo do que foi trabalhado na unidade e da orientação de produção de sentido que há nessa introdução. Já não é mais necessário delimitar o espaço geográfico (territorial), mas sim se retomam as décadas de 60 e 70 – numa delimitação temporal – para dizer que as canções de protesto eram comuns nesse período e para defini-las: *se caracterizaban por el fuerte contenido reivindicativo y por su compromiso político y social*. Assim, depois de enunciar os nomes de três compositores que usaram a canção para protestar *contra el gobierno militar*, se pede que o aluno leia fragmentos de uma canção de cada um desses compositores e que sublinhem *las palabras y/o versos que demuestran la referencia contraria al gobierno vigente en aquella época*. Depois, os alunos terão que conversar com um colega e justificar sua escolha. Quando lemos os três fragmentos, fica claro que o trabalho feito ao longo de toda unidade didática é fundamental para que os alunos possam interpretá-los

como expressões contra os regimes anti-democráticos da época – principalmente porque são construções poéticas, com metáforas e recursos próprios das canções de protesto que não são tão simples de serem interpretados. Para isso, nos parece que um pequeno fragmento da biografia de Chico Buarque, trabalhado em uma questão anterior, nesta mesma unidade (*Desde pequeño se interesó profundamente por la música, empleó su fama y habilidad para escribir canciones de protesta contra el régimen militar*), e a pequena biografia trabalhada numa atividade gramatical funcionam como uma forma de ir orientando a construção dos sentidos e a possibilidade de responder a proposta da atividade.

Más cosas

En los 1960 y 1970 eran comunes las canciones protesta que se caracterizaban por el fuerte contenido reivindicativo y por su compromiso político y social. Chico Buarque, Víctor Jara y Daniel Viglietti son ejemplos de cantautores que protestaron contra el gobierno militar con sus canciones. Lee algunos fragmentos de sus composiciones y subraya las palabras y/o versos que demuestran la referencia contraria al gobierno vigente en aquella época. Luego, con tus compañeros, justifica tu elección.

Chico Buarque
Brasil

Víctor Jara
Chile

Daniel Viglietti
Uruguay

Apesar de você

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não.
A minha gente hoje anda
Falando de lado e olhando pro chão
Viu?
Você que inventou esse Estado
Inventou de inventar
Toda escuridão

Apesar de você
amanhã há de ser outro dia
Eu pergunto a você onde vai se
esconder
Da enorme euforia?
Como vai proibir
Quando o galo insistir em cantar?
Água nova brotando
E a gente se amando sem parar
[...]

Manifiesto

[...]
mi canto es de los andamios
para alcanzar las estrellas,
que el canto tiene sentido
cuando palpita en las venas
del que morirá cantando
las verdades verdaderas,
no las lisonjas fugaces
ni las famas extranjeras
sino el canto de una lonja
hasta el fondo de la tierra.

Ahí donde llega todo
y donde todo comienza
canto que ha sido valiente
siempre será canción nueva.

Canto Libre

Yo les quiero cantar
Un canto libre,
Pájaro que sube
De mi pecho.

Canto de libertad,
Pueblo de voces,
Aire desatado.

Flor del amanecer,
Rosa escondida
En la mano herida
De mi pueblo.

No puede haber temor
Ni en la mirada
Que se vuelve luz
Amartillada.
[...]

Para saber otras informaciones de gobiernos militares en América Latina, ve la película:
Machuca – Año de realización: 2004 – Director: Andrés Wood – País: Chile/España.

Figura 13 - Atividade com as canções *Apesar de você*, *Manifiesto* e *Canto libre*

Como não há nenhuma instrução para o professor de quais seriam as palavras ou versos a serem destacados, decidimos buscar mais informações no *Guía del Profesor*, mais especificamente, na sessão chamada *Sugerencia de trabajo con las unidades*, que fica no final do livro:

MÁS COSAS

Esta sección propone el análisis de las letras de tres canciones que ilustran el movimiento político de algunos cantautores de la época de los golpes militares. Como ya se trabajó con la biografía de Chico Buarque, lleve información biográfica de los otros dos cantantes:

Victor Jara: www.patriagrande.net/chile/victor.jara/vjbio.html.

Daniel Viglietti: es.wikipedia.org/wiki/Daniel_Viglietti

(OSMAN et. al. Vol. 2, 2010, *Guía del Profesor*, p. 14-15)

Pela associação das canções de protesto com o gênero biografia, as sugestões de trabalho evocam ainda mais a relação com fatos ou acontecimentos que vimos na análise da outra coleção. Nessa unidade, essa relação parece estar potencializada e, portanto, consideramos que o trabalho com os sentidos sócio-historicamente localizados é muito intenso e o movimento dos territórios locais para a unidade latino-americana fica ainda mais evidenciada. **A atividade e as orientações de trabalho dadas ao professor não enfocam a diversidade, mas sim a unidade percebida em torno de uma temática: a ditadura militar e os movimentos artísticos de resistência.**

No entanto, é preciso dizer que das três canções mencionadas na atividade, apenas a de Chico Buarque corresponde ao período em que alguns artistas faziam parte de movimentos de resistência ao regime militar. Victor Jara foi vítima da violência militar, assassinado em 16 de setembro de 1973, dias depois do golpe chileno, portanto, essa canção foi composta antes do golpe. Ele não chegou a fazer parte de nenhum grupo de resistência. A canção de Daniel Viglietti foi lançada 3 anos antes do golpe militar uruguaio. Essa canção também não representa o engajamento vinculado a ela no LD.

A partir desses dados e também da análise que nos mostra a potência da forma como se orientam os sentidos na unidade do LD, nos perguntamos: de que forma a subjetividade do brasileiro está posta em jogo no DP sobre a LE nesses materiais e que ecoa nas atividades de nosso corpus? Que posições desse sujeito estão sendo evidenciadas nessa condução da produção de

sentidos que atravessam sua história, particularmente, com relação à ditadura no Brasil? Conforme o referencial teórico que mobilizamos no capítulo 1, cabe retomar a discussão que aponta conceitualmente a forma como acontecimentos se instalaram na memória discursiva do brasileiro formando regiões de sentido, assim como, para que essa memória fosse constituída, entender como essa recorrência temática evidencia as interdições, censuras, as formas de silenciamento que essa subjetividade suporta. Antes, porém, sigamos para o final das análises desta coleção.

Neste mesmo volume, na sessão de *Repaso* da unidade 6, encontramos uma atividade com a canção *Ojalá que llueva* (Figura 14) (OSMAN et. al. Vol. 2, 2010, p. 110).

Unidad 6

4. El cantautor dominicano Juan Luis Guerra lanzó esta canción en 1987 con gran éxito en América Latina. Casi 20 años después, los roqueros mexicanos de Café Tacuba la regrabaron con la misma respuesta del público. Completa los verbos que faltan usando el subjuntivo.

Ojalá que (llover) llueva café

Ojalá que (llover) llueva café en el campo
que (caer) caiga un aguacero de yuca y té
del cielo una jarita de queso blanco
y al sur una montaña de berro y miel
ojalá que (llover) llueva café

Ojalá que (llover) llueva café en el campo
peinar un alto cerro
de trigo y mapuey
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer

Ojalá el otoño en vez de hojas secas
(pintar) pinte mi coseche de pitisálé
(sembrar) siembre una llanura de patata y fresas
ojalá que (llover) llueva café

Pa' que en el conuco
no se (sufrir) sufra tanto
ojalá que (llover) llueva café en el campo

Pa' que en Villa Hidalgo (oír) oigan este canto
ojalá que (llover) llueva café en el campo

Pa' que todos los niños
(cantar) canten este canto
ojalá que (llover) llueva café en el campo

Glosario
Jarina: llovizna ligera
Pitisálé: carne de cerdo secada al sol
Mapuey: tubérculo
Conuco: pequeña parcela cultivada por campesinos pobres

5. Ahora escribe tres deseos para mejorar la sociedad en la que vives. Respuestas personales.

Espero que _____

Ojalá que _____

Es indispensable _____

Figura 14 - Atividade a canção *Ojalá que llueva*

No enunciado que encabeça a atividade também há referências às origens locais – *cantautor dominicano* e, posteriormente, *roqueros mexicanos* – e o fato de chegar a ser um sucesso na América Latina. Assim, a unidade latino-americana se dá pelo alcance e aceitação do público dessa região, e isso parece legitimar a canção para que seja escolhida para ocupar um lugar no material didático – mesmo não sendo mencionado o motivo do sucesso. A proposta da canção é bem parecida com a proposta das atividades de nosso corpus, porém, trata-se de **ler a canção** e completar com os verbos entre parêntesis conjugados em presente do subjuntivo. Novamente a sonoridade não é trabalhada – e acreditamos que se deva ao mesmo motivo explicitado na coleção *Síntesis*: o alto custo pago pelos direitos autorais. Assim, a canção se torna um texto escrito no qual é necessário fazer um exercício gramatical/estrutural. Essa atividade traz algo interessante que consideramos como paratexto: um pequeno glossário. Ao analisá-lo nos deparamos com uma quantidade de léxico específico de determinadas zonas da América Central: *jarina, pitisalé, mapuey, conuco*. Esse léxico está relacionado com elementos da natureza ou a preparação de algum prato típico dessa região. Nesse caso, interpretamos a existência do paratexto como um disparador da percepção de que para entender aquelas palavras seria necessária a ajuda de um glossário, não são termos transparentes exatamente porque pertencem a referentes regionais. Novamente o léxico faz com que aquilo que é "local" seja referenciado como instância que reclama sentido. Entretanto, voltando-nos à letra da canção, encontramos uma expressão que poderia causar dúvidas ou, ao menos, um estranhamento e, por isso, estar no glossário também. Trata-se da forma *pa'* utilizada em contextos orais em lugar de *para*¹²¹. Entendemos assim que o glossário evidencia uma necessidade de explorar significados de formas lexicais que remetem a uma localidade, que evidencia que o léxico pode dar pistas das variedades da LE, mas deixa de focar o trabalho com uma construção tão típica da oralidade de diversas dessas variedades, como a forma *pa'*. Para concluir, entendemos que o fato de não haver nenhuma questão que trabalhe com a compreensão do texto, deixa aberto o espaço para que se mobilize o trabalho gramatical esvaziado de sentido e que, por outro

¹²¹ Essa forma também aparece no fragmento da canção *Desapariciones*, de Rubén Blades, e também não é explicada.

lado, o trabalho de compreensão textual fique condensado no significado dos elementos lexicais apontados pelo glossário, como se aquela fosse a chave para desvendar os sentidos da canção.

3.3.2.3. Livro 3

Na última unidade do livro 3, intitulada *Tan cerca y tan lejos*, que trabalha com a temática sobre a integração dos países latino-americanos, encontra-se a *Canción con todos*¹²² e a seguinte proposta de trabalho (Figura 15) (OSMAN et. al. Vol. 3, 2010, p. 141).

Nesta atividade também não se trabalha com a sonoridade da canção. Ela é uma proposta de interpretação textual guiada pela consigna que funciona também como um paratexto:

Aquí tienes una canción que se hizo muy famosa en la voz de algunos cantantes latinoamericanos como Mercedes Sosa.

Tanto o conteúdo da canção como a apresentação representam a América Latina como um todo, e por sua vez se vinculam com discursividades de projetos de unidade política. Observemos que a voz escolhida para fechar essa reflexão é, justamente, da cantora Mercedes Sosa. No *Guía do Profesor* encontramos as seguintes orientações:

Esta sección incluye una canción bastante popular entre los cantantes de la nueva trova latinoamericana, especialmente la versión interpretada por la argentina Mercedes Sosa. Por eso puede comenzar presentando una pequeña biografía de la intérprete fallecida en 2009 (su sitio oficial es: www.mercedessosa.com.ar/).

Luego sondee entre los alumnos qué saben de la música española en general y latinoamericana en particular. Hagan una lista de los cantantes conocidos. Como es bastante posible que encuentre un nivel de desconocimiento levanten hipótesis sobre las causas del poco contacto de los brasileños con la música en español.

De acuerdo con los gustos musicales de la clase, sugiera que hagan búsquedas en Internet sobre grupos latinos o hispanos que interpreten diferentes géneros musicales. También puede llevar información sobre algunas colaboraciones musicales entre artistas brasileños y latinoamericanos (Chico Buarque y Daniel Viglietti; Paralamas do Sucesso-Titãs y Fito Paes, Soda Stereo y Capital Inicial, por ejemplo). Después, presente la canción, lean la letra y respondan las preguntas de verificación.

(OSMAN et. al. Vol. 3, 2010, *Guía del Profesor*, p. 25)

¹²² Como explicitamos na Introdução desta tese, seu título faz referência a esta canção, compostas pelos argentinos Armando Tejada Gómez e César Isella, em 1969.

Más cosas

1. Aquí tienes una canción que se hizo muy famosa en la voz de algunos cantantes latinoamericanos como Mercedes Sosa.

Canción con todos

(César Isella y Armando Tejada Gómez)

Salgo a caminar por la cintura
cósmica del sur,
cruzo en la región, mas vegetal
del viento y de la luz;
siento al caminar toda la piel
de América en mi piel
y anda en mi sangre un río
que libera en mi voz su caudal.

Sol de Alto Perú, rostro,
Bolivia, estaño y soledad,
un verde Brasil, besa mi Chile,
cobre y mineral;
subo desde el sur hacia la
entraña América y total,
pura raíz de un grito destinado
a crecer y a estallar.

Todas las voces todas, todas
las manos todas,
toda la sangre puede ser
canción en el viento;
canta conmigo canta,
hermano americano,
libera tu esperanza con un
grito en la voz.

Mercedes Sosa

2. ¿Cuál región de América se destaca en la canción?

América del Sur.

3. ¿Cuáles países de esta región no se mencionan?

Colombia, Venezuela, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Argentina, Guyana y Suriname.

4. En la canción se asocian algunas características y productos a cuatro países. Mira una lista posible que correspondería a los países que no se mencionan en la canción. Escribe al lado de cada palabra o grupo de palabras, el país al que la asociarías.

Agricultura: Paraguay
Alto índice de desarrollo humano: Uruguay
Biodiversidad: Ecuador
Café: Colombia
Carne bovina: Argentina
Petróleo: Venezuela

5. Comenta con tus compañeros ¿qué tiene en común Brasil con estos países?

Respuesta personal.

Figura 15 - Atividade com a canção *Canción con todos*

Segundo as orientações, ainda que a canção possa ter tido vários intérpretes como explicitado no LD, é sugerido que se apresente aos alunos a biografia de Mercedes Sosa¹²³.

No segundo parágrafo parece haver a orientação de que se questione até

¹²³ Lembramos que, na coleção Síntesis, analisamos a representatividade que o livro mostra sobre essa cantora argentina: *Su voz profunda y sus canciones de protesta se convirtieron en un símbolo de resistencia contra las dictaduras latinoamericanas*.

que ponto vai essa integração, ou, pelo menos, de verificar se há um reconhecimento de certos produtos que circulam como cultura de massa, e uma proposta de descoberta de algumas parcerias artísticas musicais entre brasileiros com representantes da música em espanhol. Nessas orientações, nos chama a atenção às formas de referir-se ao que caracteriza a origem da música e dos artistas:

la nueva trova latinoamericana

la música española en general y latinoamericana en particular

la música en español

grupos latinos o hispanos

artistas brasileños y latinoamericanos

É interessante notar a dificuldade em delinear/designar algo que represente a América Latina com certa homogeneidade também no campo artístico. Na última referência, os brasileiros ficam fora do conjunto denominado latino-americano e isso é muito representativo porque aponta uma contradição: por um lado, há orientações que convocam o aprendiz a encontrar semelhanças entre o Brasil e outros países da América Latina e, por outro, há uma dificuldade nas orientações para o professor, de designação das origens e das músicas em espanhol que culmina na dissociação do que antes era defendido (os artistas são separados em dois grupos no fragmento *También puede llevar informaciones sobre algunas colaboraciones musicales entre artistas brasileños y latinoamericanos...*). Assim, parece que enquanto na delimitação do "latino-americano" vinculado a um âmbito artístico cultural – em que ressoa uma discursividade outra (a da indústria cultural) – se encontra uma dificuldade de expressar a unidade, no âmbito do ensino-aprendizagem da LE, no DP sobre a LE, essa delimitação se dá recorrentemente como uma unidade que está inscrita na resistência, na luta contra a opressão dos regimes ditatoriais sofridos na América Latina.

3.3.2.4. América Latina e a memória silenciada

Assim como fizemos com a coleção anteriormente analisada, retomaremos alguns tópicos que surgiram na análise das atividades da coleção *Enlaces* para tecer algumas conclusões, considerando nosso corpus como

base de cotejamento.

Começamos por dizer que há apenas 4 atividades com canção; todas as canções apresentadas são de origem latino-americana; não se trabalha com a dimensão sonora das canções, assim como na coleção anterior; das atividades apresentadas, apenas uma parece trazer o que analisamos como esvaziamento do sentido através da "coisificação do linguístico" (*Ojalá que llueva*) – todas as outras trabalham com a dimensão da compreensão do texto da canção nos contextos em que elas estão situadas – deixando uma marca da deriva com relação às 3 canções atribuídas à luta contra a repressão da ditadura (lembramos que, das 3 canções, apenas 1 é, de fato, do período da ditadura militar do Brasil e é de autoria de um artista envolvido com os movimentos de denúncia e protesto contra essa opressão; a representação da América Latina na tentativa de delinear uma unidade é colocada em foco e, apesar das tensões que apontam contradições, no DP sobre a LE o que mais reluz é a voz que reclama por justiça – ou talvez, que denuncia as injustiças, e, portanto, encontra uma condição propícia para clamar – pela violência dos golpes dos regimes militares sofridos pelos povos da América Latina.

Entendemos que há um número relativamente baixo de atividades com canção se considerarmos que se trata de uma coleção pensada para uma etapa de 3 anos da educação formal no Brasil: o Ensino Médio. Isso pode ser uma abertura a que o professor escolha outras canções de acordo com os interesses de sua turma. Também o fato de a coleção apresentar apenas canções latino-americanas pode ser um fio condutor para que o professor dê continuidade, ou não. Não podemos desprezar a possibilidade de que o professor se posicione levando em conta que, já que no LD se apresentam canções de determinada região (América Latina), seria mais adequado levar outras canções, de outras regiões – para trabalhar com a variedade tão enunciada no ensino da LE no Brasil. Mesmo considerando essa possibilidade, ao se apresentar um fio condutor – como chamamos o *continuum* das atividades propostas para as canções selecionadas nesta coleção – estabelece-se uma forma de ver a LE e seus falantes que fica marcada nos efeitos de sentido que podem surgir tanto para os aprendizes, quanto para os professores que guiam seus alunos a partir deste material didático.

Ao cotejarmos essas análises com as que fizemos em nosso corpus,

vemos que, esse fio condutor é bastante mobilizador. Lembremos que das 16 atividades com canção do corpus, em 11 aparecem comentários ou condução das atividades que trabalham com questões relativas a processos sócio-históricos, vividos pelas comunidades de LE e, ajustando o foco de nosso olhar a partir de novas perspectivas que o cotejamento feito com os LD nos deu, destacamos que **das 11 propostas do corpus apenas uma temática é repetida: a das ditaduras na América Latina**. Em 4 atividades – com as canções *Desapariciones* (que aparece em duas propostas diferentes, n. 5 e 6, e também na coleção *Enlaces*), *Gracias a la vida* (n. 9, mencionando a cantora Mercedes Sosa como na coleção *Síntesis* e também na *Enlaces*) e *Sacar la voz* (n. 15), a ditadura é o tema a ser tratado. Nesse sentido, é importante retomar o que detectamos sobre o deslizamento que a atividade do *Enlaces* gera – quando atribui a duas das canções a luta contra a opressão da ditadura quando elas são, na verdade, anteriores a esse período – para ressaltar que isso também acontece em nosso corpus. Verificamos esse mesmo deslizamento na atividade n. 15 com *Sacar la voz*, em que a professora diz que "*Es una canción que presenta contextos de la dictadura en la Argentina y puede ser contrastada con las dictaduras de otros países*". De fato, é uma canção de protesto, mas não há nenhuma referência textual na canção que confirme que se trate do contexto da ditadura na Argentina. Nem mesmo a origem de seus protagonistas é argentina: sua compositora e intérprete, Ana Tijoux, nasceu na França, em 1977, devido ao exílio de seus pais e retornou ao Chile com 14 anos – é conhecida como uma artista chilena; e o intérprete que divide o vocal com ela nessa canção, Jorge Drexler, é um artista uruguaio. Assim, detectamos que entre os temas que condensam os sentidos nos processos sócio-historicamente localizados, a temática da ditadura é muito recorrente, mesmo não sendo explicitada nos textos das canções em todos os casos que analisamos. Salientamos, para terminar, que a professora que desenvolveu a atividade a qual nos referimos ainda deixa uma marca do movimento referencial que já havíamos detectado. Na resposta a questão 6 (*¿Harías algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?*) a professora diz que "*Sí, con el conocimiento que tienen sobre la dictadura en el Brasil y con el contexto actual en el país*". Esse movimento expande o vínculo com a temática da ditadura e, mais uma vez,

convoca o sujeito brasileiro a "retomar" essa memória. Retomando as interrogações que nos fizemos nas conclusões da análise da coleção Síntesis, mobilizamos nosso referencial, mais precisamente, as reflexões de Achard (1999) sobre o funcionamento do implícito na relação da construção dos sentidos para apontar que essa memória social nos leva a seguir um caminho de análise da materialidade histórica referente à sociedade brasileira. Parece-nos que algo da construção da subjetividade do brasileiro na atualidade faz com que os sentidos convocados pela temática em torno da ditadura se tornem uma regularidade que demonstra uma certa necessidade em colocar tais sentidos em evidência. Como já sinalizamos, esse deslizamento aparece como um sintoma de uma "falta", mostra um sujeito à mercê de uma significação. O deslizamento que esse movimento apresenta seria, portanto, uma forma de (se)(re)significar¹²⁴.

O que vimos notando na construção do trabalho de pesquisa desenvolvido parece fundamental para passarmos para uma análise mais profunda dos sentidos do sócio-historicamente localizado que mobiliza aprendizes e professores no processo de ensino-aprendizagem formal da LE e que caracteriza o DP sobre a LE e as formações discursivas que estão funcionando na produção desses sentidos.

3.4. Considerações finais: distintos funcionamentos linguísticos – distintas formações discursivas

Para concluir retomaremos a análise de nosso corpus e os três cotejamentos apresentados (com o site www.profedelee.es, com os LDs *Síntesis* e *Enlaces*) e apontaremos como esse procedimento nos levará aos próximos passos desta tese.

Primeiramente, é preciso dizer que o cotejamento que fizemos foi fundamental para encontrarmos, através da análise, maior profundidade e clareza naquilo que revelou-se como recorrente em nosso corpus: o que designamos como "coisificação do linguístico" e o trabalho de interpretação que

¹²⁴ No capítulo seguinte vamos abordar pontos da constituição dessa subjetividade, explorando os acontecimentos e as formas de inscrição na memória do sujeito. Por exemplo, apontaremos a dicotomia "ditadura x democracia", vivida nos anos 80, como constitutiva de instâncias muito diversificadas na luta pelos direitos das sociedades da América Latina e, no caso do Brasil, como essa luta se relaciona a uma memória sobre a LE.

orienta a condensação dos sentidos relacionando-os a processos sócio-historicamente localizados. Enquanto nas análises que desenvolvemos no capítulo 2 o foco partia das características da canção como gênero híbrido, objeto simbólico que reclama sentidos que, pela reconfiguração da cena enunciativa, apresenta-se atravessado pelo discurso pedagógico, no capítulo 3, nosso foco teve maior impulso a partir do próprio discurso pedagógico chegando na forma como a canção colabora para que sujeitos e sentidos aflorem de acordo com o eixo que designamos no capítulo 2.

Com relação ao trabalho gramatical (com foco na estrutura morfossintática) e no que consideramos como trabalho lexical (em que opera uma redução de possibilidades de sentido como consequência da relação palavra-objeto do mundo como uma forma de "compreensão do texto"), podemos dizer que esses funcionamentos se dão com muita força nas atividades do site e que reverberam tanto nas atividades do corpus como nos LDs – sendo que nesses últimos apresentam menor intensidade. Quanto maior a presença desse funcionamento no DP, maior incidência na concepção de língua como "instrumento de comunicação" que convoca o *sujeito pragmático* e que tem a força de minimizar (achatar) os sentidos locais. Nessa direção, quando as designações sobre a localidade ou regionalidade aparecem – no caso dos sentidos convocados em torno da América Latina, por exemplo –, estão postas numa condição de estereotipia que distancia o sujeito de território e das culturas regionalizadas, convocando-o a identificar-se com os sentidos produzidos em formações ideológicas ligadas à posições eurocêntricas e ligadas à "globalização". Assim, vemos que os ideais da "língua de comunicação" se mostram numa concepção de "mundo globalizado" – de acordo com o que expusemos no capítulo 1 desta pesquisa e vinculamos com o estudo que fizemos anteriormente sobre a relação do aprendiz brasileiro com a LI e com a LE (SOUSA, 2007). Apoiando-nos em Payer (2005), e em Celada e Payer (2016), ressaltamos que esses sentidos se constroem numa memória vinculada, por um lado, a "uma série de sentidos altamente regularizada ao longo dos processos de formação dos Estados nacionais" (id., p. 30) que, no espaço de enunciação focalizados em nosso trabalho, assim como no das autoras citadas, "estiveram (e estão ainda) vinculados ao de (des)colonização" (ibid.), e, por outro lado, "a identificações com sentidos altamente presentes em

discursividades vinculadas ao Mercado" (ibid.)¹²⁵. Se, de acordo com nossa perspectiva teórica, "o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (ORLANDI, 2003, p. 42), identificamos, no funcionamento discursivo que acabamos de apontar, uma formação discursiva no interior do DP sobre a LE no Brasil – FD que nomeamos como **globalizante**.

Para seguirmos com as considerações, é importante ressaltar o que Orlandi adverte sobre as FDs, na medida em que explica que os sentidos não estão "determinados por propriedades da língua" (id., p. 44), mas sim, "dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas" (ibid.). No entanto, destaca a pesquisadora,

é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se em suas relações. (ibid.)

De acordo com a forma como as FDs são caracterizadas – retomando e ampliando aqui as considerações teóricas que fizemos no capítulo 1 –, podemos afirmar que, com relação à concentração do trabalho de interpretação nos processos sócio-historicamente localizados, como vimos no nosso corpus, o cotejamento fez com que reforçássemos a designação de outra região de sentidos, outra FD que se apresenta dentro do DP, colidindo forças com a que acabamos de mencionar. Trata-se de uma FD em que as relações de sentidos se concentram em ressaltar processos relativos à América Latina, que se concentram em opor-se a que esse espaço/cultura seja relegado em função de uma homogeneização dos sentidos, pois reivindica-se o reconhecimento de seus representantes como mostra de identidade que se dá, prioritariamente, no DP sobre a LE, a partir do designar e dar relevância aos processos sócio-históricos vividos pelas comunidades falantes de LE¹²⁶. Essa FD será nomeada

¹²⁵ As autoras afirmam ainda que, principalmente no caso das línguas estrangeiras nos lugares teóricos de reflexão "ainda prevalecem saberes filiados a métodos e abordagens, em especial as comunicacionais, que não favorecem o desligamento em relação a sentidos tão produtivos para o Mercado" (ibid.)

¹²⁶ Pelo que analisamos é preciso dizer que, de fato, a heterogeneidade da LE é mais anunciada do que trabalhada em sua historicidade de construção de sentidos: as menções sobre origem, remissão a lugares, entre outras recorrências, são exemplos dessa anunciação. Como vimos, ela não é tão trabalhada no que poderia ser o foco da historicidade que o

por nós como *particularizante*. Ela colide com a anterior pois produz um efeito de sentido antagônico: enquanto as diferenças são naturalizadas através da standardização e estereotipia na primeira, essas (as diferenças) são enfatizadas, situadas no tempo e no espaço, na outra. Vemos essa colisão como a própria resistência que é enunciada sobre alguns representantes das comunidades falantes de LE, a qual os sujeitos brasileiros são convocados a (se)identificar. Essa FD é a que ganha força nas atividades de nosso corpus e nos LDs em relação aos sentidos produzidos pela FD *globalizante*.

Isso fica mais evidente quando pensamos no funcionamento discursivo que analisamos em torno dos significantes *Latinoamérica* e *latinoamericano*, em como cada uma das FDs os transforma em objetos discursivos. Enquanto na *FD globalizante* a série lexical se vincula a uma perspectiva eurocêntrica – designando "natureza" (no par "natureza vs cultura") e se pautando em referências estereotipadas e superficiais com relação a sua história e ao "sincretismo religioso" naturalizado, sem traços de conflito, ou quando perdem seu potencial de sentido frente ao trabalho focado nas estruturas morfossintáticas ou de referência palavra-objeto do mundo e naturalizando as relações de classe no funcionamento do *Capitalismo Mundial Integrado* (GUATTARI, 1981), na *FD particularizante*, esses mesmos objetos são discursivizados através de construções narrativas semelhantes a "documentários" que narram a história de pessoas e acontecimentos relativos a povos e comunidades falantes da LE. Assim, enquanto a primeira produz um efeito de homogeneização e standardização dos sentidos, a segunda colide com essa direção oferecendo resistência, mostrando o local, o regional, o particular e, portanto, a diversidade.

E ainda, essa colisão, a resistência da *FD particularizante* que atua no que analisamos no DP exclusivamente nos materiais produzidos no Brasil, é expressa de forma muito recorrente pela remissão à luta contra a opressão dos regimes ditatoriais. Essa remissão insistente (essa regularidade) caracteriza a FD de forma muito particular, chegando a ser identificada por nós como um deslize produzido como um efeito sintomático.

linguístico abriga e visto, realmente, como uma relação com o socio-histórico, o que definiria o binômio língua/cultura.

Assim, podemos dizer que no DP sobre a LE no Brasil, funcionam duas FDs em constante movimento de colisão e que, por serem caracterizadas por "fronteiras fluidas" (ibid.), possibilitam que os sujeitos signifiquem respondendo a duas interpelações distintas. Dessa forma, se mostra para nós um momento crucial em que retomando (1) o peso da imagem da *língua de cultura* (em relação à *2a. língua de negócios*), (2) o peso da concentração do trabalho docente com os processos sócio-historicamente localizados e, agora com mais clareza, (3) a recorrente remissão à luta contra os regimes ditatoriais, nos voltamos para essas duas FDs e nos questionamos: "Por que somos mais afetados por certos sentidos e não por outros?"¹²⁷ Com base nas análises desenvolvidas, reformulamos a pergunta, recolocando-a nos objetivos desta pesquisa: se as duas FDs formam parte do DP sobre a LE, por que os brasileiros são mais interpelados por uma delas (*a particularizante*)?

Podemos dizer que, até o momento, transitamos pelas características do DP sobre a LE considerando, primordialmente (mas não exclusivamente), a análise de suas condições de produção no que Orlandi (2003) designa como "sentido estrito", ou seja, analisamos o funcionamento linguístico nas suas circunstâncias de enunciação, no seu "contexto imediato". Falta-nos aprofundar-nos na análise das condições de produção em seu "sentido amplo": o que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico, da enunciação (cf. id., p. 30). No percurso das análises fomos deixando algumas dessas condições visíveis, no entanto, não nos aprofundamos em como elas incidem na construção da memória discursiva do brasileiro sobre a LE, ou seja, em como determinados acontecimentos inscritos na memória estabelecem a "condição do legível em relação ao próprio legível" – retomando aqui as reflexões de Pêcheux (1999) que desenvolvemos no capítulo 1. Preferimos apresentar as análises e, a partir delas, seguir as pistas dos acontecimentos que acreditamos serem fundamentais para o que constatamos como uma regularidade em mobilizar regiões de sentidos responsáveis pela interpelação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LE no Brasil. Segundo nossas bases teóricas, as FDs se processam nas regiões de sentido ideologicamente construídas e, ao acessarmos as condições de produção (nos

¹²⁷ Orlandi, op. cit., p. 34.

dois sentidos que acabamos de mencionar) poderemos entender melhor como essas regiões funcionam, uma vez que elas constituem a memória discursiva, fazendo emergir os sujeitos que, por sua vez, estão marcados pela memória do dizer, assim como pela interdição de seu dizer. Estamos, pois, no campo de análise da *memória da língua* (PAYER, 2006) uma vez que estamos tomando a LE, o sujeito brasileiro e o espaço de enunciação em que circulam focalizando essa língua "de conformidade com o que ela significa por sua relação com a história" (id., p. 40-41).

Nas considerações de Pêcheux (1999) e Achard (1999) – sobre a inscrição do acontecimento na memória discursiva e sobre a (des)construção das séries de sentido –, podemos apontar dois direcionamentos que entendemos como necessários para ir reconstituindo a forma como os sentidos se instalam na memória discursiva do brasileiro, fazendo com que **no DP sobre a LE se potencialize esse lugar em que o "sujeito da resistência" pode significar as opressões relativas ao regime ditatorial. Um deles se relaciona aos acontecimentos que envolvem o percurso da LE como língua estrangeira no Brasil; o outro, a como esse encontro do brasileiro com a LE toca a subjetividade desse sujeito em determinados pontos interditados (censurados) – dando-lhe a oportunidade de (se)(re)significar.**

No próximo capítulo discutiremos, portanto, a forma como entendemos que determinados acontecimentos entram em processos de inscrição na memória discursiva do brasileiro e podem incidir no que identificamos como um "deslizar" que traz a recorrência da temática das ditaduras para a produção de sentido na relação sujeito/LE. (Conforme estamos analisando, isso ocorre mesmo quando não há referências concretas às ditaduras nos materiais selecionados.) Estamos confirmando, assim, a perspectiva teórica que adotamos, entendendo que sujeitos e sentidos estão simultaneamente marcados pelos processos sócio-históricos (impressos no dizer e no silenciar) que os permite transitar no espaço de enunciação a que são convocados a significar.

CAPÍTULO 4 – Acontecimentos e processos de silenciamento nos sentidos que articulam a relação sujeito brasileiro/língua espanhola

4.1. Introdução

Logo no início da introdução de seu livro *As formas do silêncio - No movimento do sentido*, Eni Orlandi nos sinaliza o risco que corremos ao nos submetermos aos efeitos gerados no processo de busca da compreensão da relação do "dizível" com o "indizível": os efeitos "de não saber caminhar entre o dizer e o não dizer" (cf. 2015 [2007], p. 11). Estamos correndo esse risco uma vez que nos lançamos no percurso da memória e da produção de sentidos, sabendo que o dito e o não-dito são disparados por orientações de construção de sentido (que continuam a disparar, sucessivamente, séries que podem movimentar os sujeitos).

Retomando nosso percurso – já chegando no limite que esta tese nos permite alcançar –, fomos, de certa forma, tentando caminhar pelo "dizer" e "o não dizer" que estão dentro dos objetivos desta pesquisa. Isso se deu na escolha de uma problematização, na opção de composição e caminho de análise do corpus e na decisão de ampliar esta análise através de um cotejamento com determinados materiais didáticos – todos frutos de gestos de interpretação como vimos afirmando. Neste capítulo, nos arriscamos uma vez mais, e com maior evidência do risco – como sinaliza Orlandi –, a indicar onde pensamos encontrar ecos dos sentidos vinculados às FDs (*globalizante e particularizante*). Lançamo-nos também ao risco de discutir uma forma de compreensão da recorrência da temática da ditadura como um sintoma do dizer e do silenciar como uma marca da subjetividade do brasileiro. Assim, neste capítulo, vamos iluminar, trazer à cena, dizeres e silenciamentos que acreditamos compor a relação sujeito brasileiro/LE apresentados na perspectiva da materialidade histórica do espaço de enunciação que (co)habitam. Com a certeza de que não há condições de alcançar todo dizer e todo o silenciar que poderia ecoar nos sentidos que encontramos, trazemos uma reflexão daqueles que nos parecem (e aparecem como) mais significativos.

Nosso objetivo, portanto, não é traçar a história da LE no Brasil – esse percurso já está bastante explorado na bibliografia da área –, mas sim, fazendo valer a interface da AD com a glotopolítica, queremos, (1) abordar pontos desse percurso, indícios de como regiões de sentido foram se tornando dominantes através de leis, de documentos de diretrizes curriculares oficiais, de instrumentos linguísticos (como os LDs) – formas que institucionalizam os sentidos; (2) apontar sentidos que se vinculam à forma como a LE (e outros objetos discursivos adjacentes a ela) circula no espaço nacional e internacional em diferentes períodos da história e sua relação com a história do brasileiro; e, (3) abordar, através do que mobilizamos como referencial teórico no capítulo 1, fatos que desencadeiam a dominância do sentido na relação que se estabelece na memória desse sujeito, onde o dizer e o silenciar apontam para uma espécie de sintoma no que se refere às temáticas vinculadas à violência de Estado no Brasil.

4.2. Por onde começar?

Como vimos discutindo, quando o que está em pauta é a produção de sentidos não há, exatamente, um "começar", nem do ponto de vista glotopolítico, nem do discursivo. Assim, apesar de nossa tentativa que busca organizar o texto com base nos acontecimentos que nos dão uma sensação de linearidade temporal, não há uma cronologia que dê conta dessas relações. Não há, portanto, linearidade, nem tampouco homogeneidade, no que se refere a lugares de acomodações de produção de sentido que não se exponham ao conflito. Estamos, portanto, tentando reconstruir uma memória, entendendo que ela

(...) não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, apud NUNES, 1999, p. 10)¹²⁸

¹²⁸ José Horta Nunes cita esse "comentário" de Pêcheux na introdução da obra *Papel da Memória*, no entanto, no corpo do texto de Pêcheux, há outra redação.

Dessa forma, ainda que nos filieemos a pesquisadores como Daher, que afirma que “la enseñanza de español y las políticas lingüísticas no nacen con la constitución del Mercosur o con la implementación de la Ley 11.161 de 2005, como se quiere hacer creer” (2006, p. 3), utilizaremos esses dois acontecimentos (a assinatura do Mercosul e a promulgação da lei) como marcos, tomando a noção de acontecimento e acontecimento discursivo para compreender como eles provocam movimentos na memória, mexendo, assim, com a série de sentidos que se fazem e refazem nas regiões que as FDs *globalizante* e *particularizante* se instalam. Esses movimentos serão compreendidos mais como uma espiral de relações do que como uma linha contínua com ponto de partida e chegada.

4.2.1. Acontecimento discursivo

Estamos, na verdade, retomando noções, do que já expusemos no capítulo 1, e expandindo-as para contemplar os objetos de discussão deste capítulo e fazer os devidos entrelaçamentos com os capítulos anteriores.

Portanto, retomemos que, na AD, um *acontecimento* é: “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p.17). Podemos analisá-lo como uma correlação entre o fato e a forma como esse foi percebido e posto em circulação, como ele se atualiza e se mantém presente na memória coletiva.

Analisando os desdobramentos desse acontecimento na memória e, portanto, na rede de sentidos, e levando-se em conta que a língua constitui um sistema com enunciados possíveis, Foucault apresenta-nos uma perspectiva dos *acontecimentos discursivos* como formas que podem instaurar o assentamento dos objetos observados em suas culturas. A partir daí ele se pergunta, em *A arqueologia do saber*, segundo o regime de que regras um enunciado seria constituído e, conseqüentemente, conforme quais regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos. O autor ainda acrescenta a reflexão (que direcionamos, no caso de nossa pesquisa, ao DP sobre a LE, de acordo com as características que analisamos nos capítulos anteriores): “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 1997 [1969], p. 31). Sua reflexão se aprofunda sobre a

análise do campo discursivo, afirmando que

(...) trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro, como discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, por meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (ibid.)

Para entender essa forma de vir à tona passaremos a ver, de fato, os acontecimentos que promoveram diferentes movimentos na memória e na relação sujeito brasileiro/LE que acreditamos serem pertinentes ao trabalho aqui desenvolvido. Lembramos que, apontando esses acontecimentos faremos as devidas reflexões em busca de nosso objetivo de compreender a coexistência das duas FDs que designamos (seu conflito e a dominância de uma delas), assim como nos lançamos na compreensão da recorrência da temática sobre as ditaduras.

4.3. Do Mercosul à sanção da Lei 11.161/05

Situar-nos em torno dos processos que envolvem tanto a instalação do Mercosul, quanto a sanção da LEI 11.161/05 (que dispõe sobre o ensino da LE no Brasil), nos leva a empreender uma breve jornada em busca dos desdobramentos políticos, econômicos, sociais, culturais, que se vinculam a eles. Optamos por iniciar essa empreitada nos movimentando no espaço de enunciação da LE uma vez que situamos esses processos no contexto da "globalização".

4.3.1. No contexto sul-americano: o impacto do novo status da língua espanhola no Brasil

A partir das últimas décadas do século XX, as questões relativas à identidade – no sentido que as fronteiras nacionais estabeleciam – começam a

ser reestruturadas para uma perspectiva "supranacional", como ressaltam Roca, Sousa e Ponte (2018, p. 10) ao discutirem sobre determinadas ações de política linguística no processo de integração regional. Dessa forma, entendem o Tratado do Mercosul, assinado em 1991, como uma representação do funcionamento da sociedade para além das fronteiras nacionais – se apresentando como "um espaço possível de construção de uma identidade supranacional" (ibid.). Com base na bibliografia que discute a forma como a LE foi apresentada como instrumento dessa integração e as ideologias assentadas nessa forma de apresentação, é fundamental ressaltarmos o que Celada (2002) aponta como uma mudança de status da LE para o brasileiro. A pesquisadora relaciona esse acontecimento à reorganização da relação do brasileiro com a LE – juntamente com a entrada de empresas espanholas na América Latina, conforme discorreremos com mais detalhes nas seções seguintes. Essa relação se movimenta, portanto, passando a funcionar de forma a descristalizar o pré-construído de "língua fácil" e, portanto, desestabilizando uma certa "ilusão de competência espontânea" (cf. op. cit.) marca de tal relação. A nova situação glotopolítica da LE lhe confere a representação de "uma língua que merece ser estudada pois dominá-la é uma característica requerida para o mercado". Nessa relação se apresenta também uma espécie de performance que o sujeito deve comprovar para ser um "sujeito do sucesso" (PAYER, 2005) – como forma-sujeito a que ele está submetido nos sentidos convocados pela "globalização", conforme discutimos no capítulo 1, com base em nossa pesquisa de 2007 (lembramos que vinculamos a esse novo status a imagem da LE como de *2a língua de negócios*).

Diante dessa mudança de status, a LE ganha espaço em diferentes âmbitos da sociedade brasileira, mas, tem especial atenção nas discussões em torno de seu ensino e aprendizagem. Antes de chegarmos às considerações jurídico-legislativas sobre a lei 11.161/05 e a (re)entrada oficial ("no papel", ao menos) da LE no sistema educativo brasileiro, é importante que ampliemos nosso olhar para compreender como essa nova ordem mundial – que organiza os blocos econômicos e globaliza certas relações – se mostra nos sentidos disparados pela disputa pela gestão da LE. Tomando o sentido político que Guimarães (2002) atribui ao espaço de enunciação, estamos querendo dar

visibilidade a como a LE se torna um objeto de disputa ideológica, a como os sentidos que permeiam esse espaço abrigam determinados conflitos. Vamos analisar, portanto, como se empreendeu a construção de uma certa "tutela" sobre a LE num contexto um pouco mais expandido (globalizado).

4.3.2. No contexto espanhol: a língua espanhola como *pátria comum*

Nessa nova ordem mundial, antigas hierarquias se empenharam em assegurar seu lugar, adaptando-se ao controle de novas práticas do poder. Tutelar a LE, manipulando, inclusive sua projeção como "produto" é uma estratégia promissora para grupos ligados ao governo e ao empresariado espanhol. Dessa forma, trazemos aqui a discussão sobre uma série de medidas político-econômicas analisadas por especialistas do campo da glotopolítica para que entendamos como a Espanha¹²⁹ se impõe na "gestão" da LE, arquitetando um discurso sobre essa língua através do qual se constroem ideologias linguísticas¹³⁰. De acordo com Del Valle (2005, 2007), se trata da *hispanofonía* e do *panhispanismo* como ideologias que interpelam o sujeito a identificar na LE um sentido de *patria común*.

Para compreender um pouco mais essas reflexões e poder entrelaçá-las com as que fazemos nesta tese, tomemos o que Del Valle se propõe a discutir com relação a essa representação da LE gerada num contexto de transformações político-econômicas que a Espanha viveu no final do século XX¹³¹. Trata-se pois de uma reflexão com foco nos desdobramentos da imagem da LE forjada a partir de políticas linguísticas desenvolvidas, fundamentalmente, depois da entrada em vigor da Constituição Espanhola de 1978, do avanço econômico desse país no final dos anos 1980 e da projeção internacional de suas empresas, principalmente, no mercado latino-americano. O país passava por um período em que as diferenças internas tinham o

¹²⁹ Não como Estado nacional, conforme adverte Fanjul (2011), mas como um conjunto de instituições governamentais e empresas transnacionais que representam uma instância "tutelar" sobre a língua, com características mais corporativistas do que político-nacionais.

¹³⁰ Conforme expusemos no capítulo 1, tratam de representações não apenas da linguagem, mas também que mostram os elos que a vinculam fortemente com outras noções, como "*identidad y comunidad, nación y estado, o moralidad y epistemología*" (WOOLARD, 2007, p. 129).

¹³¹ Destacamos que, na obra em questão (*La lengua, ¿patria común?*), que Del Valle organiza e divide a autoria de alguns dos capítulos, há um aprofundamento em diversas questões dessas ideologias que não nos cabe abordar aqui, mas que constituem um detalhado eixo argumentativo do que sustenta na representação da LE como *patria comum*.

potencial de desestabilizar os avanços encontrados no campo político e econômico. Projetado para o cenário mundial, o país se lançava à globalização, mas precisava se articular se quisesse "entrar no jogo" como um forte concorrente. Criar uma ideia de unidade que solucionasse os problemas dessas diferenças não podia usar o nacionalismo como modelo. A LE serviria, então, de instrumento para um planejamento estratégico para ambas as "necessidades".

Primeiro, com o desenvolvimento de ações de política linguística iniciou-se um processo de standardização através de um "planejamento do corpus" e de um "planejamento de status" da LE (cf. op. cit., 2007, p. 24). Del Valle sinaliza como fundamental para esse projeto a criação do Instituto Cervantes, em 1991, que teria como meta promover a língua internacionalmente e renovar, modernizar, sua imagem junto a *Real Academia Española* e a *Asociación de Academias de la Lengua Española*, afastando-a do lema "*limpia, fija y da esplendor*" para uma nova proposta: "*Unidad en la diversidad*" (id., p. 34). O autor destaca que, essas articulações seguiam em paralelo com as transformações políticas e econômicas que iam confirmando que a Espanha estava mesmo operando no funcionamento do que se requeria para participar da globalização: nos anos 1980, entra na OTAN e na União Europeia; nos anos 1990, instala várias de suas empresas transnacionais na América Latina, utilizando a articulação jurídico-política de caráter internacional vinculada à *Comunidad Iberoamericana de Naciones* (CIN). Todas essas mudanças no sistema político, na vida cultural, nas atividades econômicas e, em consequência disso, a conquista do prestígio internacional, não deixariam o âmbito linguístico intacto:

a medida que el Estado de las Autonomías pugnaba por asentarse en un incómodo espacio nacional, a medida que España se modernizaba y a medida que gobierno y empresas jugaban o anhelaban un papel mayor en la vida internacional, desde las instancias del poder se forjaban nuevas ideologías lingüísticas. (id., p. 36)

Com o intuito de reforçar os laços que caracterizariam uma comunidade – representada, *imaginada*¹³² –, as instituições encarregadas de difundir essas

¹³² Designação que toma a partir do que Benedict Anderson desenvolve na obra *Comunidades Imaginadas*, de 1993.

ideias relacionando-as à língua se basearam no conceito de *hispanoamericanismo*, do século XIX, que consistia em afirmar que "*una cultura española común materializada en la lengua española existía a ambos lados del Atlántico y constituía la base de una entidad política y económicamente operativa*" (id., p. 37). Daí, o que, no novo contexto de projeção espanhola nas Américas, se denominou *hispanofonía*. Del Valle define o uso desse termo em relação a essa comunidade projetada sobre a base de uma língua comum, também imaginada (cf. ibid.). Essa língua teria, portanto, um potencial de união, "*formando un vínculo afectivo, a todos aquellos que se sienten en posesión de la misma y que comparten un sentimiento de lealtad hacia ella*" (ibid.). O autor conclui que a LE seria, assim, um "sistema de ideias", uma instância de materialização de uma ordem coletiva na qual a Espanha desempenha um papel central (cf. id., p. 37-38).

Aproveitando-se das perspectivas vantajosas que se projetavam, setores empresariais e governamentais espanhóis e determinados setores empresariais, governamentais e culturais latino-americanos mobilizaram as instituições responsáveis pela gestão da língua para promover a *hipanofonía* como ideia de unidade, de "*comunidad hispanohablante que la consolidara como mercado donde la presencia del capital español fuera percibida como natural y legítima*" (id., p. 39), ou seja, forjando a "invisibilidade" de seus agentes.

Analisando os esforços empreendidos pelas instituições envolvidas para difundir e assegurar a ideia de *hispanofonía*, Del Valle aponta que essa nova imagem da LE se constitui por quatro propriedades. Três delas são designadas pelo pesquisador como ideias de: *concordia*, *universalismo* e *rentabilidad*.

A primeira ideia se concentra na caracterização da LE como "*lengua de encuentro, como instrumento de comunicación que posibilita un diálogo y una convivencia armónica propios, aparentemente, de una patria común*" (id., p. 41). Ponte, ao analisar as características envolvidas nessa ideologia, explica que

Dentro da hispanofonía, o apagamento da violência inerente à conquista e à colonização é fundamental. Essa violência apagada dá lugar a um elo entre os povos que deve se traduzir em irmandade (*hispanidad*) e se situa em um sentimento de pertencimento a algo maior. Maior e comum: este é o lugar ocupado pela língua espanhola. (2013, p. 34)

Também nessa direção, a segunda ideia aponta o caráter *global* da LE não só pela presença em muitos países, mas por sua capacidade de expansão. Essa capacidade está marcada discursivamente também pela imprensa que nesses anos cumpria seu papel de difusora da *hispanofonía*, produzindo manchetes bastante impactantes¹³³.

A terceira ideia se refere à língua como um recurso econômico. Del Valle resume essa ideia no objetivo de identificar e enumerar o potencial rentável do espanhol:

como producto anhelado por extranjeros ansiosos de aprenderlo y con ello incrementar su capital cultural; como instrumento publicitario, como imagen de marca que hace un producto más apetecible; y como basamento de la hispanofonía que naturaliza y legitima las inversiones e intervenciones españolas en las Américas. (id., p. 43)

A quarta propriedade se trata de uma certa rejeição às premissas do nacionalismo linguístico. Para explicar essa rejeição, Del Valle discute a própria noção de nação em torno de parâmetros territoriais, étnicos, cívicos, culturais e os de uma língua comum – que vinham sendo alvo de tensões em vários setores. No caso da língua comum, para afastar a ideia de uma representação/identificação simbólica em torno da nação, se investiu na separação conceitual entre língua e cultura. O pesquisador conclui que esse movimento resultou num redirecionamento para outra ideologia linguística: a do *panhispanismo* – que já existia no final do século XIX e que foi retomada com o objetivo de liberar o espanhol de suas "ataduras culturales y nacionales para que se convierta en lengua panhispánica" (id. p. 50) e para que pudesse romper com "las fronteras físicas que delimitan un territorio nacional específico" (ibid.) e assumir "un carácter expansivo e internacional" (ibid.).

¹³³ Como podemos ver em algumas das manchetes de artigos do jornal El País, publicadas entre 2000 e 2004, e selecionadas por Del Valle e Villa (2005), para discutir sobre a promoção do espanhol no Brasil: *BRASIL DECIDE SIQUIERE HABLAR ESPAÑOL* (18/6/2000), *SI BRASIL TUVIERA MAESTROS, EL ESPAÑOL SERÍA LENGUA OBLIGATORIA* (20/8/2000), *CERVANTES VIVE EN LAS AULAS BRASILEÑAS* (28/6/2004), entre outras.

Com essas reflexões, Del Valle expõe como as ações dessa instância tutelar espanhola instalam uma noção de pátria como lugar de comunidade (de encontro, universal) na própria LE.

Na discussão sobre o vínculo língua-mercado plasmado nesse processo, Del Valle e Gabriel-Stheeman (2004) analisam como a LE é projetada, então, na era da globalização econômica, sendo investida de "valor de mercado". Eles concluem que o reforço na ideologia da língua como lugar de encontro (de diferentes comunidades como, por exemplo, a chamada "latina" nos Estados Unidos) garantiria uma certa hegemonia que apresenta a LE como

"herramienta de cohesión" que mantiene unida a la comunidad hispánica y que, como tal, le ofrece la posibilidad de adentrarse, con señas de identidad propias, por los senderos de la modernidad y de acceder así a las riquezas de un mundo globalizado. (...) el valor simbólico del español como seña de identidad hispánica, como patrimonio cultural, se traduce en valor económico en la medida en que al asegurarse la lealtad de los hispanos a esta comunidad se consolida un mercado y se legitima la preponderancia en el mismo de ciertos agentes económicos frente a otros. (id., p. 262)

Essa "herramienta de cohesión", forjada ideologicamente através da planificação do corpus e do status da LE, alcançou a denominação de uma variedade dita "neutra" nos instrumentos linguísticos manipulados pelas instâncias tutelares: o "*español general*". Na pesquisa desenvolvida por Ponte, em que trata das características de tal manipulação e sua inserção como ação de uma política linguística da LE no Brasil, observa que a marca ideológica vinculada a essa variedade é projetada como forma de elevá-la "às mais altas aspirações do mundo globalizado: comunicação e igualdade" (2013, p. 20). Forjada e plasmada através de diferentes instrumentos linguísticos (institucionalizando, portanto, os sentidos), essa LE reverbera tais marcas ideológicas e, de nossa perspectiva, acreditamos que elas estejam postas nas duas FDs que designamos. Na *globalizante*, como lugar de aderência – como podemos identificar com mais facilidade –, na *particularizante*, como resposta, resistência a esse projeto – e é isso que estamos tentando articular iluminando os acontecimentos em torno da LE e do sujeito brasileiro.

4.3.3. No contexto globalizado: entre o Estado e o Mercado

Se, por um lado, nessa nova ordem mundial – no avanço do capitalismo, na forma da globalização –, as línguas são tratadas como produtos, com seu valor de mercado, revelando estratégias e ideologias (como acabamos de apontar), o Estado se mostra diretamente afetado na mediação de forma a oficializar – ou "desoficializar", como veremos a seguir – seu papel de interventor e gestor.

Relembremos que as reflexões que levantamos anteriormente nos mostram que as ações do governo espanhol, em parceria com as empresas transnacionais de capital espanhol, têm características de um funcionamento mais corporativista do que político-nacional. Assim, as fronteiras do que estamos designando como "contextos", que pareciam mais delimitadas (pelas intervenções de caráter certas vezes mais político, ou mais administrativo, ou ainda, mais empresariais etc.), se afrouxam com maior nitidez. Levando em conta esse jogo de forças, passamos, enfim, para reflexões sobre a lei 11.161/05 e seus impactos.

4.3.4. A LE no sistema escolar brasileiro

A lei 11.161 – conhecida como a "lei do espanhol" – foi sancionada em 2005 pelo, então, presidente Luis Inácio Lula da Silva. Como estabelecido pelo Tratado do Mercosul, o ensino do espanhol e do português nos países membros em que elas não são línguas oficiais seria uma ação para a consolidação do bloco. Na lei se estabeleceu um prazo de 5 anos para que o sistema de ensino brasileiro implementasse a oferta obrigatória da LE no Ensino Médio e, de acordo com as possibilidades das instituições, também no Ensino Fundamental II, ficando, em ambos os níveis, a matrícula facultativa para o aluno¹³⁴.

Rodrigues (2012) analisa o percurso do espanhol no sistema educativo brasileiro, considerando as articulações das políticas linguísticas do Estado e os acontecimentos de diversos âmbitos que vão incidindo no processo discursivo que se materializa na legislação. A pesquisadora aponta,

¹³⁴ Como expusemos anteriormente, essa lei foi revogada pela lei 13.415 de 2017, na Reforma do Ensino Médio, sancionada sob o governo de Michel Temer.

primeiramente que, com base em Daher (2006), a disciplina começou a existir na rede oficial de ensino com a aprovação do professor Antenor Nascentes para assumir a cátedra de LE, em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Apesar de indicar um lugar alcançado em determinados âmbitos da educação brasileira (mais elitizados), a LE ainda não figurava na legislação que regia o currículo escolar daquele período.

A análise empreendida por Rodrigues busca revelar uma posição enunciativa do Estado através de processos discursivos plasmados nos textos dos Projetos de Lei (PL) sobre a LE e nas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) e da Lei 11.161/05. A pesquisadora conclui que esse processo culmina na "desoficialização do Estado" com relação à responsabilidade de oferta das línguas estrangeiras na escola. Entre outras questões, Rodrigues destaca que a LDB de 1961 exclui o caráter formativo das línguas estrangeiras na escola (ibid., p. 93), enquanto que a LDB de 1996 vai textualizando as relações: "educação=trabalho=economia, ensino=mercado" (ibid., p. 97), uma vez que, em sua análise, mostra como pela primeira vez uma lei nacional da educação identifica, "por meio de procedimentos de sinonímia, *aluno a cliente* e, portanto, *alunado a 'clientela'*" (destaques da autora) (ibid.).

Gostaríamos de ressaltar que Rodrigues toma com especial atenção, nos textos dos Projetos de Lei, os processos de determinação dos sintagmas que designam os territórios objeto de integração como justificações para o ensino da LE no Brasil. Em suas conclusões destaca "uma instabilidade à qual veem submetidas as relações do Brasil com os países da América do Sul" (ibid., p. 280), relacionando-a aos projetos políticos e econômicos de cada período e o sentido de integração a eles vinculados. Assim, conforme resume,

(...) o PL de 1958, do governo de Juscelino Kubitschek, propunha a equiparação entre o inglês e o espanhol num momento em que a política governamental investia numa proposta de um "novo" *pan-hispanismo*; o PL de 1987, do senador Fernando Henrique Cardoso, propunha a língua espanhola como forma de reforçar os vínculos com a América Latina, numa circunstância de *retomada da democracia*, depois dos anos de regime militar, que estabelecia fortes vínculos entre algumas nações latino-americanas; já no PL de 1993, do presidente Itamar Franco, o espanhol aparece em função de uma expansão do território objeto de integração ao espaço ibero-americano, num momento em que se consolidam as relações entre os países da *Comunidade Ibero-americana de Nações*; finalmente no PL de 2000, do deputado Átila Lira –

que se converteu na Lei 11.161 – trazia as referências à "importância da língua espanhola no contexto mundial", enquanto "segunda língua no contexto internacional", numa clara referência aos processos de globalização econômica e ao movimento que o país empreende nos primeiros anos do século XXI para se inserir nesse modelo (id., p. 280-281).

Nessa linha do tempo que a pesquisadora nos aponta, vemos que a integração da América Latina esteve relacionada também ao processo de redemocratização no Brasil e faz parte da memória sobre a LE discursivizada nos âmbitos jurídico e legislativo – memória que retomaremos mais adiante para concluir nossas reflexões. Como adiantamos, esse jogo de forças ressoa também nas FDs que designamos, uma vez que elas se apresentam em colisão tendo como eixo de confronto, ora os sentidos mais ligados aos globalizados, ora os que resistem a eles, no foco do trabalho com os sentidos mais localizados.

Nessa mesma direção, nos cabe apontar que Rodrigues expõe a análise que conclui que a Lei 11.161/05 "precisou se deslocar de uma memória constituída para abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos" (ibid., p. 108), sentidos mais ligados à integração do modelo da globalização. Assim, concordamos com a pesquisadora em que o texto da lei deve ser considerado um acontecimento discursivo na medida em que altera as rotinas da memória de determinadas discursividades no Brasil. Afirmamos isso porque, a partir de 2005, a LE ocupa textualmente (nos documentos oficiais) uma posição única – a única língua estrangeira designada como de "oferta obrigatória" –, gerando novos sentidos para essa língua no ensino formal, e também demandando novas tomadas de posição de diferentes instâncias (pedagógicas, administrativas, editoriais, acadêmicas, políticas etc.).

4.4. Acontecimentos que produzem efeitos de resistência

Desde a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1991, os ares que pairavam sobre a LE já se apresentavam com outras direções – conforme vimos, direções que a orientavam a outros sentidos, com outro status. Reforçada pelos ares ultramarinos, as ideologias linguísticas ancoradas na América e em vias de reatar seus nós – reforçando alguns, investindo em outros – já estavam bastante instaladas na relação sujeito brasileiro/língua

estrangeira. A LI, como expusemos no capítulo 1, está na base dessa relação como uma *relação fundante* com uma língua estrangeira (SOUSA, 2007) – uma relação em que a língua serviria mais como "instrumento de comunicação, no mundo globalizado". A LE passou a ser projetada de forma muito semelhante, com o mesmo achatamento: globalizada, língua franca, universal, rentável... porém, com os atributos de "lugar de encontro", "de concórdia" (DEL VALLE, 2005, 2007). As instituições que tutelavam tais imagens eram responsáveis também por promover a ideologia pan-hispânica contemporânea na difusão da LE e seguiam com suas investidas de entrada no mercado das línguas em diversos países.

No contexto brasileiro, essa língua não se apresentava "tão franca assim", pois aqueles que, em certa medida, eram "responsáveis" por regular seu ensino já se colocavam na contramão de tais achatamentos. Dizemos isso, já avançando nas conclusões sobre os desdobramentos da regulação empreendida, tanto no âmbito jurídico de implantação da disciplina no contexto escolar, como no educacional, que vai desde a formação de professores até a produção de material didático. Conforme as investidas dos órgãos espanhóis sobre a tutela da LE foram ficando mais evidentes, os sentidos constituídos na *relação fundante* aprendiz/LI começaram a ser convocados também na relação com a LE (como verificamos na imagem de sua versão eufórica de mercado de *2a língua de negócios*).

Como observa Fanjul (2011), uma série de "respostas" a essa investida de caráter tutelar sobre a LE por parte de instituições, associações, organizações brasileiras que se viram submetidas a essas ações de gestão trazem à tona uma certa tomada de consciência sobre tais intervenções no campo da educação. Essas respostas serão apontadas por nós nas próximas seções, em que começamos a articular mais fortemente esse movimento de eclosão das várias faces do "sujeito da resistência" na relação sujeito brasileiro/LE, conforme designamos no Capítulo 3.

4.4.1. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: um ressoar da universidade

Será "un colectivo porteño" a mesma coisa que "una guagua habanera"? A que mundo cada um deles remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares?
(BRASIL, 2006, p.136)

A existência de uma lei que estabelece diretrizes para a oferta da LE no sistema educativo formal foi um fato que abriu um espaço para que a universidade ocupasse um lugar exclusivo na produção de outros documentos que orientam as propostas didáticas na escola. É nesse espaço que a universidade foi chamada a desempenhar um papel regulador através do Estado. Assim, para criar o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), da disciplina de espanhol, se recorreu aos pesquisadores que estavam na vanguarda da produção acadêmica sobre a LE e seu ensino no Brasil. Em 2006, o documento foi publicado. Nele figuram dois capítulos diferentes sobre as línguas estrangeiras: um deles denominado *Conhecimentos de Língua Estrangeira* e o outro *Conhecimentos de Espanhol*.

A partir de uma análise da história do espanhol na escola brasileira, ressaltamos as conclusões de Almeida (2017) sobre o capítulo dedicado à LE, classificando-o como um acontecimento discursivo:

(...) o objetivo da OCEM para a Língua Espanhola não é apenas o de compor e instaurar orientações curriculares nacionais para ELE, mas, especialmente, estabelecer o novo lugar da Língua Espanhola, assinalado por gestos políticos: o Tratado do Mercosul e a sanção da Lei do Espanhol, além do gesto de política linguística da OCEM, “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p.128): uma nova maneira de conceber essa língua e seu ensino, sinalizada por deslocamentos das representações, estereótipos, etc. além das abordagens e métodos. (id., p. 64)

De nossa perspectiva, entendemos que a partir daí, o cruzamento dos saberes e posicionamentos dos pesquisadores com incidência nas políticas linguísticas são textualizados, constituindo uma posição própria para a universidade como participante da gestão da LE no Brasil. Além disso, essa participação fica cancelada pelo Estado, ou seja, por políticas públicas em torno da LE e seu ensino. Para que possamos nos aproximar desse

acontecimento discursivo, observemos o sumário do capítulo que trata dos Conhecimentos de Espanhol¹³⁵:

Introdução

1 O papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol

2 Algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros

2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?

2.1.1 Qual variedade ensinar?

2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender?

2.1.3 O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?

2.2 Algumas representações do Espanhol para os brasileiros

2.2.1 Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol

2.2.2 Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira

2.2.3 Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el portugués?

2.2.4 E a gramática?

3 Orientações pedagógicas para o ensino de Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins

3.1 Considerações gerais

3.2 Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol

3.2.1 Habilidades, competências, e meios para alcançá-las

3.3 Métodos e abordagens de ensino

3.4 Sobre os materiais didáticos

(destaques nossos) (BRASIL. OCEM, 2006, p. 12)

Essa textualidade que marca o acontecimento discursivo coloca o foco em determinados aspectos desenvolvidos pelas pesquisas no Brasil. Os aspectos de trabalho com a LE, tanto no que se refere aos estudos comparativos com o português do Brasil, quanto ao seu ensino no contexto de aprendizagem do brasileiro, formam um eixo central no texto. A marca característica do DP sobre a LE que analisamos no enunciador (quase que obrigatoriamente) "a existência das variedades da LE" aparece textualizada nessas diretrizes. Ainda que diversos processos políticos e econômicos de

¹³⁵ Não podemos fazer uma análise do texto completo das OCEM - Conhecimentos de espanhol, pois isso constituiria outro trabalho, com outros objetivos - os quais acreditamos já terem sido bastante explorado em diversas pesquisas. Trazemos apenas a textualidade do sumário como uma representação da orientação de direção temática e argumentativa que seu texto apresenta.

escala mundial, regional e também de âmbito nacional tenham impulsionado de diferentes formas a elaboração desse texto (como a entrada do Brasil no Mercosul, a presença das empresas espanholas no Brasil e a consequente relação da LE com as exigências da performance nas línguas do "mundo empresarial" entre outros), eles não se apresentam como discussões centrais sobre a LE – ou seja, não há, por exemplo, um item que convoque "a importância do espanhol no mundo globalizado".

Como Almeida, e a partir de Foucault¹³⁶, estamos entendendo a "singular existência" desse acontecimento discursivo na medida em que ele "vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte". Nessa direção, acrescentamos as considerações de Foucault que explica que um enunciado, para que seja analisado discursivamente, deve ser apreendido de uma materialidade linguística, na superfície de um texto. Assim, quando o analista toma uma palavra, um texto ou uma expressão, que exerce uma função enunciativa, investiga em que medida essa materialidade pode ser repetível, ao mesmo tempo em que

aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 1997 [1969], p. 121).

Entre vários aspectos relevantes, as OCEM de LE são um marco que fortalece uma concepção de língua e seu ensino, a partir do discurso científico-acadêmico, na abordagem da LE na escola regular no Brasil. Em outras palavras, essa concepção se torna parte constitutiva do DP sobre a LE que estamos analisando, conforme as marcas que detectamos no jogo de forças analisado. Esse discurso, chancelado pelo Ministério da Educação, passa a fazer parte do âmbito da política linguística como uma espécie de ramificação do discurso jurídico – um desdobramento (ou consequência) da lei 11.161/05.

Levando em conta as reflexões que desenvolvemos, entendemos que a universidade também desempenha uma função de cunho tutelar de gestão

¹³⁶ Referência que já utilizamos no começo das reflexões deste capítulo (FOUCAULT, 1997 [1969], p. 31).

sobre as línguas através de seu papel na formação de professores e de sua participação na gestão das políticas públicas de ensino.

4.4.2. Plano Nacional do Livro Didático

Com a entrada da LE na grade curricular da escola outro desdobramento surgiu como um acontecimento que impactou diretamente na produção de livros didáticos: a entrada da LE como disciplina escolar no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)¹³⁷. Essa iniciativa de política pública de aquisição de livros didáticos, paradidáticos, dicionários e materiais de apoio pedagógico para a escola pública está sendo implantada e desenvolvida desde 1985. Em 1996, alcançou sua segunda fase, e a partir de então se estabeleceu um sistema de avaliação trienal de obras que conta com uma equipe de avaliadores das universidades públicas em parceria com o Ministério da Educação. A seleção se orienta pela publicação de um edital em que se descrevem os critérios de avaliação. Em 2003, o programa estendeu sua assistência ao Ensino Médio. Em vista da publicação do edital de 2009, editoras e autores de LD de LE começaram a produzir, ou ajustar, suas coleções destinadas ao Ensino Médio de acordo com as exigências do edital com a finalidade de submetê-las à avaliação, uma vez que a seleção de uma obra no PNLD representa uma venda incomparavelmente mais vantajosa do que a venda para a rede privada de ensino – principal consumidora desses livros até o momento¹³⁸. Isso porque, com a lei 11.161/05, todas as escolas de ensino médio do país teriam a obrigatoriedade de ofertar a disciplina. Ainda que a oferta da disciplina não tenha ocorrido conforme as expectativas de vários dos participantes do processo (professores e alunos, sobretudo), essa, e as seguintes avaliações – até o momento atual – ocorreram, e as escolas receberam as opções de escolha. Entre as coleções aprovadas, os professores de cada uma das escolas podiam escolher qual obra se adequava ao seu contexto de ensino de LE – o que também não ocorreu como se esperava: em algumas escolas os

¹³⁷ Há informações bastante detalhadas sobre o PNLD na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/>>

¹³⁸ Para que tenhamos uma ideia do número de *livros do aluno* adquiridos pelo programa, na primeira avaliação, deixamos aqui o número de compras das 3 obras de LE que foram aceitas: *Síntesis*, 9.417.203 exemplares; *Enlaces*, 2.981.827, e *El arte de leer - Español* 1.584.117 exemplares (FNDE, 2013).

livros chegavam sem que tivesse havido consulta aos professores, em outras chegavam, mas não havia professores de LE, em outras, ainda, eles apenas não chegavam.

Em que pese toda a crítica ao processo de seleção, avaliação e implementação da LE na escola, nas reflexões que apresentamos estamos querendo chamar atenção, uma vez mais, para o fato de a universidade e o Estado cancelarem um instrumento linguístico que ganha a abrangência do Programa que distribui os materiais didáticos pelo Brasil¹³⁹. Lembrando que o critério mais relevante de seleção dos LDs é que eles estejam em conformidade com as legislações e diretrizes oficiais do Estado brasileiro, a institucionalização dos processos faz com que os sentidos sigam ganhando forças.

Diante de todos esses acontecimentos que expusemos anteriormente acreditamos poder ter levantado pontos fundamentais que relacionamos com o papel desempenhado pela universidade e as formas que ela pode incidir nos sentidos convocados através do DP sobre a LE.

As orientações planificadas através de políticas linguísticas brasileiras como as que acabamos de citar, parecem trabalhar na contramão de efeitos bastante ligados aos que os aprendizes vêm sendo submetidos com relação à LI. Parece-nos que, como observamos no sumário das OCEM, a universidade se posiciona na tentativa de barrar, por exemplo, a homogeneização da LE e, portanto, sustenta uma concepção de língua diferente daquela que a determinaria como "língua franca". De nossa perspectiva esse efeito pareceria dar força à FD *particularizante*.

4.4.3. Uma resposta mais direta

De fato, essas "respostas" estavam sendo elaboradas mais especificamente no que se referia a uma forma de resistência a certos processos de achatamentos da LE no ensino-aprendizagem – algo que no âmbito científico-acadêmico já estava bastante "desmascarado". No próprio texto do sumário das OCEM de espanhol há marcas que indicam que antes de

¹³⁹ Vale ressaltar que, ainda que as críticas aos procedimentos e resultados das avaliações sejam pertinentes aos temas que abordamos - e por isso decidimos registrar esta nota -, não será possível abordá-las pois elas não fazem parte dos objetivos e do desenvolvimento desta pesquisa.

qualquer diretriz se estabelece a necessidade de uma consciência da cena escolar¹⁴⁰ que caracteriza o sistema educativo brasileiro – sobre a qual a academia brasileira, sobretudo, tinha dado significativos avanços.

Uma situação, porém, mobilizaria os professores de LE a se colocarem como participantes da elaboração de respostas mais diretas contra a tutela espanhola que, conforme estamos argumentando, fortaleceria ainda mais a produção de sentidos vinculados à FD *particularizante* no jogo de forças próprio do DP que analisamos. Esse acontecimento foi disparado, então, em 4 de agosto de 2009, quando a imprensa brasileira noticiou a assinatura de uma parceria com o Instituto Cervantes para que esse elaborasse cursos à distância com a finalidade de colocar em marcha a implementação da LE nas escolas de Ensino Médio, prevista pela lei 11.161/05.

Imediatamente as diretorias das associações de professores de espanhol mais ativas de diferentes estados brasileiros elaboraram as primeiras respostas, manifestando-se em cartas abertas dirigidas ao Ministério da Educação. Vários professores, principalmente, universitários (muitos deles envolvidos na elaboração das OCEM e no processo de regulamentação e avaliação do PNLD) começaram a se articular por meio de correios eletrônicos – o que culminou na criação de uma lista de discussão online (*Eledobrasil*) e o blog de textos sobre a LE (*Espanhol do Brasil*)¹⁴¹. Esse grupo chegou a organizar uma comissão nacional para mediar uma comunicação mais efetiva com o Ministério (que atuou depois, por mais de um ano, como Copesbra - Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro). Destacamos também que as associações do Rio de Janeiro e de São Paulo elaboraram um manifesto assinado por mais de 400 professores em apenas 5 dias. Nesse texto se destacavam algumas ações de regulamentação da disciplina de Língua Espanhola empreendida pelos governos de alguns estados e o risco de que a parceria anunciada com o Instituto Cervantes reduzisse tal objetivo, transformando a implantação do espanhol "em um pacote informático elaborado fora do sistema educativo"

¹⁴⁰ Conforme vimos nas reflexões sobre o discurso pedagógico no capítulo 1, essa cena se refere ao conjunto composto por *quem / ensina / o quê / para quem / onde* (ORLANDI, 2001a).

¹⁴¹ Estamos recuperando o histórico desse acontecimento nas reflexões desenvolvidas por Fanjul (2016) que analisa o surgimento desses espaços e o que se depreende de seus processos de designação de acordo com as características do espaço profissional do espanhol no Brasil.

(APEESP e APEERJ, 2009, s. n. apud FANJUL, 2016, p. 60). Exigia-se do Ministério a divulgação do documento assinado com a instituição espanhola e que se abrisse diálogo com a comissão que mencionamos (cf. FANJUL, 2016).

Essa "resposta mais efetiva" do professorado de espanhol, em especial, dos setores universitários, contra as investidas espanholas ocorreu, de fato, apenas quando o anúncio da parceria veio à tona, demonstrando que a ameaça ao seu lugar, junto ao governo brasileiro, se tornava cada vez mais real. A voz dada aos setores universitários do espanhol no Brasil se mostrava como a possibilidade de intervir nos textos de regulamentação e diretrizes de ensino.

Essa resposta nos lança para um caminho de investigação um pouco mais detalhado sobre o funcionamento da universidade que aponta como se foi construindo, em determinados âmbitos, um perfil dessa resistência¹⁴².

4.5. A universidade brasileira e o seu lugar na construção da resistência: um recorte de sua história

Na memória coletiva, social – como vimos a partir de Achard (1999), Pêcheux (1999) e Payer (2006) –, que tentaremos fazer emergir a partir da designação de como alguns acontecimentos estão postos nas "dobras da memória" (cf. PAYER; CELADA, 2011), estamos dando visibilidade ao modo como a academia, colocada como participante da gestão da LE, chancelada por políticas do Estado brasileiro, vendo-se ameaçada pelas forças da tutela espanhola sobre a LE, se recobre pelos sentidos da resistência próprios de sua história. Estamos, assim, nos aprofundando nas materialidades históricas que podem potencializar que os efeitos de sentido da resistência se instalem na FD *particularizante*, potencializando também sua dominância nos sentidos na relação sujeito brasileiro/LE.

Entendemos que esse lugar de construção do sujeito da resistência se dá não somente na forma como os participantes ligados ao âmbito universitário protagonizaram (e protagonizam) um papel decisivo com relação à LE, mas também, com sua própria história de desenvolvimento como instituição. Portanto, vemos a necessidade de apontar alguns aspectos relevantes da

¹⁴² Sobre as políticas públicas e o processo de implantação de LE nas escolas brasileiras ver González (2009, 2010) e Menezes e Cruz (2016).

história da universidade no Brasil, com especial interesse sobre a região sudeste, no período que antecede a ditadura militar, no período da ditadura e no da pós-redemocratização, chegando até meados dos anos 2010.

Na mesma direção que discute Cruz (2016), entendemos que a universidade brasileira é um espaço atravessado por diferentes momentos responsáveis por tensões que trazem uma certa complexidade ao seu funcionamento, assim como aos objetos de conhecimento por ela delineados. É importante dizer que, no que se refere à LE, o pesquisador considera a existência de um "espaço disciplinar do espanhol no Brasil" constituído a partir do conjunto de instituições e agentes universitários ligados às instituições de ensino-pesquisa-extensão brasileiras. A partir dessa concepção, a LE pode ser pensada na perspectiva de um recorte científico-acadêmico que leva consigo uma complexificação do espaço universitário que "responde a fatores sociais, políticos, econômicos e acadêmico-científicos"(id., 86). Para entender o funcionamento dos componentes desse espaço, vejamos, brevemente, alguns dos desdobramentos de sua história.

No que se refere ao papel na sociedade, desde sua criação no Brasil, a universidade enfrenta embates relativos ao seu caráter científico e acadêmico, ao mesmo tempo em que é responsável pela formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho e para a carreira do magistério. Sua história com relação à formação de docentes é por vezes criticada por valorizar aspectos teóricos em detrimento aos práticos e, assim, apresentar um funcionamento que conduz a uma concepção de docência muito mais ligada aos saberes teóricos do que aos práticos. Embora diversas universidades públicas e privadas "estiveram à frente do processo de universitarização do magistério, mediante o oferecimento dos cursos especiais, após a aprovação da LDB/1996" (id. 62), o histórico da universidade, que desloca a formação de professores não somente no currículo, mas também nos limites físicos de departamentos e saberes específicos voltados à docência – compartimentando e separando conhecimentos –, expõe certas fragilidades que frequentemente são atacadas para culpabilizar a formação docente como a responsável pelo "fracasso escolar".

Retomando o histórico de criação da universidade no Brasil no que concerne a sua política de formação de professores, vejamos o exemplo da

criação da Universidade de São Paulo (1934) e do projeto da Universidade do Distrito Federal (1934). Segundo Candau (1987), esses projetos tinham uma proposta integradora de formação docente e seriam responsáveis pela formação dos professores para nível secundário – no caso da USP, a partir da incorporação do Instituto Caetano de Campos. No entanto, a força do Estado Novo transformou o projeto dessa instituição, e o da UDF não chegou a sair do papel. Assim, na USP foi criada uma seção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que ficaria a cargo da formação para o magistério. Esse modelo, que desvincula a licenciatura do curso de pedagogia, acarretou uma formação de professores secundários mais ligada aos saberes teóricos que práticos, deixando em segundo plano os aspectos didático-pedagógicos da formação.

Lado a lado com as transformações da sociedade brasileira a universidade passou por períodos de instabilidade e mudanças. Salientemos, pois, aquelas que parecem ter mais aderência às articulações que estamos desenvolvendo em nossa pesquisa. Primeiramente, destacamos, a partir de Martins (1988), o cenário que fez emergir o “novo ensino superior privado” no país como consequência da política econômica, educacional e social aplicada pelo regime da Ditadura Militar (1964-1985). Após o golpe de 1964 que derrubou o governo de João Goulart, iniciou-se um projeto de país que, no que concerne à educação, teve como primeiras ações, a despolitização do campo acadêmico e forte controle sobre a autonomia universitária, para então fortalecer a produção de uma política educacional aberta aos interesses privados.

As ações de despolitização do campo acadêmico foram claramente declaradas em forma de pronunciamentos e legislações que tinham o objetivo de cercear o movimento estudantil, impedindo qualquer tipo de manifestação política nas universidades, controlando as atividades dos estudantes que não poderiam mais decidir sobre seus representantes nas instâncias da universidade, destituindo, assim, a autonomia da representação estudantil. A coerção exercida pelo regime fez com que os estudantes agissem na clandestinidade, convocando reuniões e atividades de resistência ao cerco. Tal resistência foi respondida com mais repressão através do Decreto no. 477 (de 26 de fevereiro de 1969). Nesse decreto se definiam “infrações disciplinares praticadas não apenas por estudantes, mas também por professores e funcionários” (id., p. 19-20). Assim, o regime autoritário interveio em diversos estabelecimentos de ensino, aplicando suas diretrizes, “demitindo, cassando e coagindo docentes,

desarticulando naquele momento possíveis focos de oposição à política que procuraria imprimir ao campo educacional" (id., p. 20).

No mesmo cenário de repressão, se colocava em prática a reestruturação do ensino superior que nesse momento tinha uma especial demanda de vagas visto que havia um aumento significativo de estudantes que terminavam o ensino médio e não conseguiam vaga nas universidades existentes¹⁴³. As discussões sobre a expansão do ensino superior já vinham sendo feitas, inclusive por uma pressão dos estudantes e com sua participação, como também de docentes dessas instituições. No entanto, a despolitização do campo acadêmico via repressão violenta feita pelo regime ditatorial e a consequente perda da autonomia política-ideológica da universidade reconduziram sua discussão. O regime encomendou relatórios e organizou grupos de trabalho que trataram da questão dos "excedentes" conforme a direção política e econômica que dava ao país. Isso significa que a Reforma Universitária de 1968 se pautou numa visão instrumentalista sobre a educação em que ela era tratada como "um 'instrumento de aceleração do desenvolvimento', um 'instrumento de progresso social', devendo, neste sentido, adaptar os cursos e os currículos às imposições do desenvolvimento nacional'" (id., p. 28-29)¹⁴⁴. Além disso, o argumento do aumento dos excedentes aparecia repetidamente nos relatórios e foi pautando uma série de medidas para "racionalizar" a entrada e a passagem pela universidade com o menor custo possível para a instituição. A Reforma refletiu o projeto do regime ditatorial em investimentos na infra-estrutura e a descapitalização na educação, abrindo um flanco para a iniciativa privada. Ainda segundo Martins

(...) várias medidas financeiras, econômicas, cambiais e salariais, por ele [Estado] patrocinadas, procuravam criar condições propícias para o fortalecimento da grande empresa privada, seja em sua vertente nacional ou estrangeira. Desta forma, a privatização do ensino superior, que iria ganhar claros contornos logo em seguida, colocava-se compatível com a lógica do regime implantado (ibid.).

A despolitização do campo acadêmico impossibilitava qualquer movimento de luta de estudantes e docentes contra a privatização do ensino superior, que se acentuou na década de 1970.

¹⁴³ Martins menciona esse aumento dando os seguintes números: no ano de 1960, havia 28.728 excedentes - estudantes que não tinham vaga no ensino superior - e que, em 1969, esse número chegava a 161.527 (id., p. 21-22).

¹⁴⁴ Martins retira as expressões que definem a educação do Relatório Meira Matos de 1969.

Entendemos que esses acontecimentos foram interditando e fragilizando as instituições e os movimentos de coletivos tanto ligados à educação (como os de professores e de estudantes), assim como os de outros âmbitos da sociedade brasileira que, na década de 1950, por ocasião da discussão da Lei de Diretrizes e Bases, vinham se fortalecendo.

A partir da análise que Santos (2004) faz da universidade do século XXI, apontando três crises – a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional –, nos chamam a atenção as reflexões que faz especialmente sobre a última no que se refere a sua relação com a ditadura (pois essa temática é a que tem uma alta e peculiar incidência no DP sobre a LE, conforme analisamos). Para Santos, em países que viveram uma ditadura entre 1970-2000,

a indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade ao serviço de projectos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. (id. p.14)¹⁴⁵

Martins (2000) faz um estudo sobre o panorama do ensino superior nos anos 1990 e constata que nessa década as instituições privadas de ensino superior se consolidaram e que a diversidade das instituições existentes desenhava um ensino superior com uma pluralidade de funções com relação à formação acadêmico-profissional muito peculiar. Para ele, a Constituição de 1988 trouxe às universidades avanços importantes com relação à autonomia universitária e à estrutura da universidade pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, Santos (2004) salienta que nos países que, nesse período, passaram da ditadura à democracia, se forjou a eliminação do controle político da autonomia em nome da valorização da criação de um mercado de serviços universitários. Assim, "a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas" (id., p. 14).

A reorganização do campo educacional diante da liberdade democrática que havia emergido no país após o fim da ditadura, fez com que se começasse

¹⁴⁵ O pesquisador adverte que é discutível até que ponto a ditadura militar afetou a autonomia universitária no Brasil quando comparado com esse mesmo fenômeno no Chile ou Argentina.

a delinear uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação alinhada com os novos movimentos sociais e políticos do Brasil. Porém, o cenário político e econômico apontava um funcionamento neoliberal já no começo dos anos 1990 – como mencionamos anteriormente. As propostas para essa lei sofreram modificações e ela só pode ser promulgada em 1996, muito distinta da proposta original, estando em consonância com as principais prescrições dos organismos internacionais, adequando, por meio de reformas educativas, a educação ao lugar que o país ocupava nos processos de mundialização do campo econômico global (cf. CRUZ, 2016) .

O discurso produzido na universidade encontra aderência aos sentidos de resistência ao projeto neoliberal que a coloca em xeque de acordo com a forma como é concebida não apenas no Brasil. Santos (2004), ao analisar a transnacionalização das universidades a partir dos anos 1990, denuncia uma lógica "exclusivamente mercantil" (id., p. 18). Suas argumentações vão no sentido de demonstrar que tanto o desinvestimento do Estado na universidade pública quanto a globalização mercantil da universidade (posta em jogo nos processos de transnacionalização dessas instituições) são dois pilares de um projeto global com fins de mudar radicalmente "o modo como o bem público da universidade tem sido produzido" (ibid.), para transformá-lo num "vasto campo de valorização do capitalismo educacional" (ibid.).

O cenário pós-redemocratização alimenta a força de resistência das universidades públicas que, de acordo com Martins (2000), "ocupam posição fundamental no interior do campo acadêmico nacional e papel estratégico no processo de desenvolvimento do país" (id., p. 44)¹⁴⁶.

Vimos, portanto, que, no âmbito do ensino superior, de meados dos anos 1930 até os anos 2000, houve mudanças significativas que alteraram a configuração de seu funcionamento. Entendemos que as mudanças sofridas se devem, fundamentalmente a dois conjuntos de fatores: um conjunto de ordem

¹⁴⁶ Essa conclusão está baseada em dados do Exame Nacional de Cursos, das avaliações dos Programas de Pós-Graduação feitas pela Capes e por "sua [das universidades públicas] contribuição para a construção da identidade nacional" (ibid.). Entendemos seu alto desempenho como forma de resistência uma vez que nesse mesmo estudo feito por Martins, se constata uma proliferação de instituições privadas de ensino superior - designadas como "isoladas" –, que surgiram a partir dos anos 70, avaliadas como deficientes e que tem como tendência estar voltadas "apenas para atividades de ensino e a prática de pesquisa ser mais uma exceção que uma experiência habitual" (ibid.).

econômica – representado pela gestão neoliberal e outro, decorrente deste, de ordem política – que foi legislando a abertura da universidade para a iniciativa privada. Esses dois conjuntos de fatores alimentaram diferenças constitutivas entre as instituições de ensino superior. As universidades públicas, sobretudo, carregam uma memória

que lhes permite se colocarem na linha de frente das lutas que se mostram, mais do que internas ao campo da educação, voltadas à defesa da autonomia dos campos de produção cultural diante da força da lógica do mercado, cada vez mais presente em campos historicamente constituídos por outras lógicas. (CRUZ, 2016, p. 80-81)

4.6. Dos confrontos empreendidos e daqueles silenciados: um (re)significar na resistência

*O que foi censurado não desaparece de todo.
Ficam seus vestígios, de discurso em suspenso,
in-significados e que demandam, na relação com o
saber discursivo, com a memória do dizer, uma
relação equívoca com as margens dos sentidos,
suas fronteiras, seus des-limites.*
Eni Orlandi (1999, p. 67)

Nessa passagem pelos acontecimentos que entendemos como constitutivos da relação brasileiro/LE, pela história da universidade no Brasil e de como ela foi construindo certos lugares de resistência, vinculados a seu papel na gestão das políticas linguísticas – ameaçado por diferentes agentes –, fomos dando visibilidade às marcas históricas que compõem os sentidos condensados nas FDs no interior do DP sobre a LE.

Nesse percurso, trouxemos à tona diferentes embates instalados na memória do brasileiro que, ao significar determinados sentidos, vai se mostrando mais convocado a uns do que a outros, vai deslizando, se deslocando, mostrando, assim, que a inscrição do sujeito numa língua é um processo de identificação, que encontra sentidos embutidos em pontos específicos das séries que se instalam na memória – no que Payer e Celada chamam de "lugar de memória"¹⁴⁷. As autoras consideram que quando tais elementos se apresentam, eles se configuram "como *traços de memória da língua apagada que retornam*, traços de memória presentes na estrutura da língua: na memória sonora, na memória sintática, semântica, entonacional"

¹⁴⁷ De acordo com a remissão que essas autoras fazem ao conceito de P. Nora (2011, p. 72).

(destaques das autoras) (2011, p. 72). Como "língua apagada", as autoras se referiam às línguas dos imigrantes, pois essa era a cena enunciativa que analisavam. Quando expandem sua análise para o contexto de ensino-aprendizagem de LE como língua estrangeira no Brasil – discutindo sobre o "lugar de memória" que essa língua toca em relação à língua nacional e à língua materna (tratando-as não como línguas distintas, mas como dimensões distintas da língua), as autoras concluem que

a relação (re)posta em jogo nos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é a relação sujeito/linguagem, habitada babelicamente por todas as línguas com as quais esse sujeito travou justamente relação. Por isso, no encontro ou no confronto que significa aprender uma língua estrangeira, esta pode convocar diferentes posições discursivas relativas às formas como esse sujeito foi interpelado ou, simplesmente, afetado pelas diversas línguas que, como dimensões, exploraram e trabalharam sua relação com a linguagem. (id., p. 91)

Se por um lado, detectamos que se convoca uma relação com a dimensão mais pragmática vinculada à determinados sentidos embutidos nas línguas – na forma como significam no espaço de enunciação dos sujeitos –, por outro lado, vimos o significar de dimensões que mostram a resistência a essa interpelação, no que estamos chamando de "sujeito da resistência".

Neste passo que queremos dar em nossa pesquisa estamos motivados por essa relação de dimensão de funcionamento das línguas e das subjetividades que por elas se constituem para mergulharmos nas reflexões que vimos apontando sobre o fato de haver encontrado em nosso corpus e no cotejamento com outros materiais produzidos no Brasil uma regularidade na recorrência da temática das ditaduras na América Latina. Apesar de ser uma temática recorrente, destacamos o fato de que, em grande parte das vezes, não havia uma referência concreta a ela na canção proposta. No entanto, os textos ou atividades que antecederiam sua apresentação, ou o trabalho de compreensão feito após sua escuta orientavam os sentidos na direção dessa temática. Ao longo da análise fomos indicando que estávamos entendendo essa característica do DP sobre a LE como uma espécie de sintoma, de uma falta que a interdição ao dizer provocou na orientação dos sentidos.

Queremos, enfim, analisar esse sintoma no interior do DP sobre a LE da mesma forma que Orlandi estabelece a necessária perspectiva de uma análise

em que possamos "discernir traços do trabalho do silêncio" (2007, p. 42). Conforme aponta a pesquisadora em seus estudos, a censura é um *silenciamento* (uma forma de "pôr em silêncio") que limita o sujeito no percurso de sentidos e "mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não 'vinga' em um lugar determinado" (id., p. 13). A autora acrescenta, ainda, que "o sentido não para; ele muda de caminho" (ibid.). O sintoma da falta como efeito de algo que foi interditado e que reaparece em outro lugar para, enfim, poder significar, é um exemplo do que Orlandi aponta sobre a dimensão não interpretável do silêncio. Para ela compreender o silêncio não é "atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (traduzir o dizer em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar" (id., p. 50).

Para discutir sobre essa interdição como uma forma de de-significação – conforme adiantamos na epígrafe desta seção –, Orlandi retoma o que Pêcheux (1999) expõe na compreensão do processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória, observando que, para ele se dá duplamente: "a. o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a inscrever-se, e b. o acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse ocorrido" (ORLANDI, 1999, p. 60) – processos aos quais também nos referimos no capítulo 1 e que vamos ampliar aqui segundo as reflexões da pesquisadora. Para ela o caso da censura, em geral, não se encaixa em nenhuma das duas possibilidades, mas sim "é uma nuance entre elas: é como se não tivesse ocorrido (b), não porque foi absorvido mas, ao contrário, justamente porque escapa à inscrição na memória (a)" (ibid.). Nessas reflexões a autora toma como exemplo os acontecimentos de "maio de 68"¹⁴⁸ que, pela interdição e censura da ditadura brasileira, ainda que se apresentassem como uma forma de inscrever na memória sentidos possíveis, historicamente viáveis, por serem politicamente interditados, se tornam invisíveis, impossíveis (cf. ibid.). Assim, o que acontece em "maio de 68" não se configura como uma falha na memória, mas sim, pela censura e interdição dos sentidos, revela-se

¹⁴⁸ Nome dado ao conjunto de movimentos ocorridos na França contra o conservadorismo que acabou mobilizando diferentes grupos a irem às ruas por diferentes causas. Estudantes e operários desencadearam ações que ecoavam no mundo, indicando uma mudança de comportamento da sociedade.

como uma falta. Esse silenciamento impossibilita o surgimento de outros sentidos possíveis, já que a exclusão primeira faz com que "não haja um já dito, um já significado constituído nessa memória" (id., p. 62). Nas palavras de Orlandi, esse processo produz "furos", "buracos na memória"

que são lugares, não em que o sentido se "cava" mas, o contrário, em que o sentido "falta" por interdição. Desaparece. Isso acontece porque toda uma região de sentidos, uma formação discursiva, é apagada, silenciada, interditada. Não há um esquecimento produzido *por* eles, mas *sobre* eles. Fica-se sem memória. E isto impede que certos sentidos hoje possam fazer (outros) sentidos. Uma memória é, ela mesma, condição do dizível, esses sentidos não podem ser lidos. (destaques da autora) (id., p. 65-66)

Orlandi explica também que os sentidos excluídos, estão "fora da memória, como uma sua margem que nos aprisiona nos limites desses sentidos" (id., p. 66). E conclui, portanto, que "o que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está insignificado, de-significado" (ibid.).

Acreditamos que, pelos fatos que discutimos nesta tese, tenhamos conseguido compreender que os sentidos da resistência estão condensados no DP sobre a LE em suas mais variadas representações. No entanto, é importante lembrar que em vários casos, tanto no corpus quanto nos LDs, são atribuídas ao contexto das ditaduras latino-americanas expressões culturais que não parecem tematizar esse contexto, ou que diretamente são anteriores ou posteriores, ou então que a ditadura aparece como dado biográfico privilegiado dentre muitos outros possíveis. A recorrência da temática das ditaduras e o deslizar dos sentidos que fazem com que essa temática "apareça" como relacionada a determinados textos e interpretações que, ou são, de fato, de outra natureza, ou poderiam ser, revela essa falta. Ela nos mostra um "buraco na memória", um ponto da subjetividade do brasileiro a mercê de uma significação. E a LE se apresenta como uma possibilidade de ressignificar, ela é uma dimensão possível para esse sujeito.

4.6.1. As ditaduras e a memória sobre a LE, segundo os especialistas

Sobre a relação que se vai entrelaçando entre as ditaduras como objeto de discurso e os imaginários sobre a LE, certas vezes como sintoma da "falta"

conforme discutimos anteriormente, e em muitos casos para convocar a resistência que se associa à LE, selecionamos dois textos que, segundo seus autores, tem como objetivo traçar um histórico da LE no Brasil. Eles pertencem a dois momentos distintos de sua história. É importante dizer que faremos a exposição de um recorte desses textos, sem, de fato, empreender uma análise aprofundada sobre eles, tomando-os mais com o propósito de expor como essa memória aparece textualizada por dois pesquisadores e professores da USP que tiveram protagonismo em muitos aspectos relacionados à LE no Brasil. Nosso objetivo é, portanto, destacar a construção discursiva sobre a LE no Brasil, nas memórias que eles convocam visto o papel significativo de ambos.

Respeitando sua ordem cronológica de publicação, comecemos pelo texto "*El hispanismo en Brasil*", de Mario González, apresentado no II *Congreso Internacional de la Lengua Española*, em Valladolid (Espanha), no ano de 2001¹⁴⁹. Com o intuito não apenas de apresentar o hispanismo no Brasil, mas também de discutir conceitualmente os sentidos envolvidos em tal designação, o pesquisador expõe um longo texto, compilando fatos sobre o ensino, a pesquisa e a difusão da LE e da literatura em LE no país. Entre os muitos aspectos que poderíamos levantar desse texto sobre uma memória da LE – a que ele recorta segundo as relações que estabelece –, separamos os seguintes fragmentos:

Hasta la década del 60, el español era una lengua extranjera estudiada en los colegios públicos secundarios brasileños, a la par de otras como el inglés, el francés y el italiano. Con la dictadura militar impuesta en 1964, la legislación pasó a exigir el estudio de «una lengua extranjera» y ésta, en adelante, sería casi exclusivamente el inglés. A pesar de eso, algunas universidades públicas continuaron formando profesores de esas lenguas prácticamente excluidas de la enseñanza secundaria y en amplia desventaja frente al inglés (...)

A comienzos de los años 80, al iniciarse el proceso de vuelta a la democracia, se iniciaron también las presiones contra ese monopolio del inglés y a favor del plurilingüismo, o sea, de la oferta diversificada de lenguas extranjeras en las escuelas públicas con derecho de opción por parte del alumno. Esa presión fue ejercida por la sociedad civil, especialmente a través de las asociaciones de profesores de las diversas lenguas extranjeras a nivel nacional (la de Italiano y la de Alemán) y a nivel estadual (la de Francés), que ya existían, o pasaron a crearse, como ocurrió en São Paulo con las dos primeras. En el caso del español, durante los años 80 se crearon veintidós asociaciones estatales de profesores (...)

¹⁴⁹ O texto foi publicado nos anais do congresso e está disponível em http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm. Acesso em 25 de jul. de 2018.

Apoiando-nos nas discussões que desenvolvemos até aqui, gostaríamos de ressaltar, pontualmente, o encadeamento que se faz entre a forma como a interdição das línguas estrangeiras se relaciona com a ditadura militar e, em sequência, com o monopólio do inglês no sistema escolar brasileiro, segundo as memórias do autor:

[interdição das línguas estrangeiras - logo: ditadura militar - logo: monopólio do inglês]

Seguindo com a atenção nos encadeamentos, notemos como a pressão contra esse monopólio, através das ações de grupos organizados (as associações de professores), se relaciona com o início do processo de volta à democracia.

[pressão contra o monopólio do inglês - logo: ação dos grupos organizados/associação de professores - logo: início do processo de volta à democracia]

O outro texto que queremos trazer para exemplificar a textualização dessa memória (e de como ela se constrói nas relações com a ditadura no Brasil), é o texto "Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do E/LE no Brasil", de Neide Maia González, publicado em 2011 (dez anos depois do texto de Mario González). Nele a pesquisadora também pretende apresentar uma memória sobre a LE no Brasil, porém, já com um olhar bastante crítico sobre os projetos espanhóis tutelares aos quais nos referimos anteriormente – e sendo uma das professoras que participou da elaboração de várias "respostas" a esse projeto. Queremos trazer aqui um recorte do início de seu texto, pois Neide M. González escolhe começar esse histórico pelo que designou como "memória afetiva" do espanhol. A autora explicita que não se trata de uma memória pessoal, mas sim de relações estabelecidas na memória de algumas gerações¹⁵⁰.

Para a minha geração e para algumas das que a sucederam, cursar espanhol, esse "estranho familiar", para usar uma expressão freudiana era algo parecido a um gesto de rebeldia, tinha sabor a utopia, e também estimulado pela

¹⁵⁰ A autora esclarece que esse texto teve sua primeira versão elaborada para uma mesa redonda cujo tema era "As línguas da região como segundas e estrangeiras". Ela ainda relaciona suas memórias afetivas com as reflexões de Payer sobre os processos de identificação não acontecerem somente com "o 'falar uma língua', a língua dos antepassados, mas também o 'cantar uma língua', o rir de uma/outra língua, denegar em si a presença de certa língua, a ultra-correção, entre outros (2008, apud GONZÁLEZ, N., 2011, p. 134).

literatura que nos fascinava, sabor a fantástico, a maravilhoso. Isso nos permitia, talvez, aguentar os inúmeros questionamentos de para que estudávamos espanhol. E, de fato, as possibilidades de aplicação profissional eram mínimas nesse momento.

Meus primeiros grupos de estudantes nas universidades em que ensinei (uma pública e uma privada) viveram, num período difícil de ditadura militar, experiências muito parecidas às da minha geração. Além da fascinante literatura do boom, expressávamos nosso protesto por meio do folclore hispano-americano, pela voz de Mercedes Sosa e Violeta Parra dando gracias a la vida, por meio de Serrat, que cantava Machado e nos trazia o seu caminante e de alguns grupos espanhóis que então também estavam impedidos de atuar livremente e cujas músicas nos chegavam em gravações clandestinas; por meio dos poemas de Lorca, de Alberti e de muitos outros artistas e intelectuais.

Diria que o meu processo de identificação com essa língua que de certa forma já me habitava ainda estava em curso, assim como o de vários desses primeiros estudantes que tive. Aprendíamos e nos identificávamos com essa língua, juntos (...).

Estudantes e professores das duas instituições nas quais eu ensinava espanhol nos reuníamos numa atividade que designávamos como Club de Español para intercambiar experiências, inclusive com hispano-americanos nativos, vários deles exilados políticos, novos imigrantes com os quais experimentávamos formas diversas de expressão, vivíamos a diversidade e entrávamos em contato com culturas em grande parte ignoradas e desprestigiadas. Foram anos de muito risco, mas também de muito deleite, de muita entrega e muito trabalho, na contramão do que nos impunha a realidade. Dedicar-se ao espanhol era, então, quase um sinônimo de resistir a pelo menos duas grandes forças: a da grande língua da época, de cultura, da intelectualidade, a francesa (que então mediava nossas relações com a produção cultural dos países vizinhos), cujo imenso peso começava a declinar para dar cada vez mais espaço à outra grande força à qual resistíamos, a língua dos interesses econômicos e políticos, a língua que já despontava como de comunicação internacional, o inglês. Certamente, uma análise menos afetiva nos apontaria outros fatores que estavam interferindo nessa questão, mas por ora fico ainda com a memória afetiva.

Mas pouco a pouco fomos vendo que o lugar da língua espanhola começava a mudar. (GONZÁLEZ, N., 2011, p. 133-135)

Nesses dois exemplos da memória sobre a LE podemos relacionar várias das características das FDs que encontramos em nossas análises. Acreditando que elas estejam bastante articuladas, nos resta aproveitar o espaço aberto por Neide M. González e pontuar um fator que parece colaborar com os que foram apontados por ela como de caráter "menos afetivo", mas, nem por isso, de menor impacto na subjetividade do brasileiro. Trata-se de um imaginário secular que se construiu sobre os povos vizinhos em relação a sua combatividade, sua resistência. Vejamos seu histórico na próxima seção.

4.6.2. O imaginário da resistência vinculado à LE no processo de construção de uma "unidade brasileira"

Ainda seguindo com as considerações sobre os efeitos sintomáticos de uma "falta", chegamos, por fim, às discussões que a historiografia propõe sobre a relação entre o Brasil e a América Latina. Baseando-nos nos estudos de Prado (1987, 2001), estamos nos referindo às ideologias e aos acontecimentos em torno da construção das nações latino-americanas que marcam subjetividades distintas nos sujeitos das ex-colônias portuguesas e espanholas.

Ainda que entendamos que essa é uma discussão ampla e que não é o objetivo deste trabalho empreendê-la, nos parece relevante abordar, pontualmente e, no que nos concerne, o que Prado sinaliza como processos que desencadearam um imaginário sobre a América Hispânica. Em seu texto "O Brasil e a distante América do Sul" (2001), ela nos alerta para alguns fatos que construíram tal distância. A primeira explicação – mais simples, conforme afirma – vem do fato de a cultura brasileira estar profundamente marcada por uma tradição eurocêntrica. No entanto, o objetivo da autora é discutir determinados momentos históricos para encarar essa explicação simplista de forma um pouco mais complexa. Ela escolhe dois momentos da história: o primeiro, se refere à construção dos Estados Nacionais e das consequentes definições de seu território, e o segundo, o da República, instalada no fim do século XIX – tendo como foco as mudanças políticas ocorridas no Brasil (id., p. 128). Privilegiando um recorte que trata das relações entre o Brasil, de um lado, e Argentina e Uruguai, de outro, a autora se baseia em textos de jornais, de historiadores e de críticos literários para embasar sua argumentação.

Com relação ao primeiro momento, Prado vai mostrando a forma como se constrói, ideologicamente, uma ideia de fortalecimento da monarquia como provedora da ordem e da unidade no Brasil, em comparação com as ex-colônias espanholas. Com base em diferentes textos e a partir de outros pesquisadores, ela ressalta que nesse período a identidade brasileira "foi construída montando-se a oposição entre regimes políticos antagônicos, a monarquia e a república" (id., p. 132). Dessa forma, a construção de uma identidade coletiva, no sentido de nação, foi se solidificando na oposição que afastava o Brasil dos outros territórios da América do Sul, onde a "barbárie" e a

"desordem" eram ideologicamente relacionadas como decorrentes dos ideais republicanos. A autora salienta que essas perspectivas encontravam na história brasileira focos de instabilidade que deveriam ser contidos, como as rebeliões regionais internas e as guerras externas no Prata. Dessa forma tais "discursos ganharam um caráter unívoco, articulando em torno de um núcleo central, a ideia da monarquia unificadora da nação" (ibid.).

Na obra de 1987, onde Prado analisa a formação das nações latino-americanas, discute como cada uma das nações alcançaram a condição de nação de acordo com suas especificidades. No caso do Brasil, a autora ressalta que

O regime monárquico, a manutenção da unidade territorial, a subordinação das Forças Armadas ao Estado, a fluidez ideológica dos partidos políticos traduziam a força e a coesão dos interesses escravistas dominantes. Estes foram capazes de estabelecer uma "transição pacífica" da colônia ao Império, sem grandes perturbações sociais, mantendo intactos seu poder e vigor sufocando todas as manifestações contestadoras da ordem vigente. (id., 1987, p. 68-69)

O segundo momento analisado por Prado, mostra que a queda do regime monárquico e a instalação da República, em 1889, não diminuíram a distância entre o Brasil e seus vizinhos, pois, de fato, não houve mudanças significativas em suas relações. A mudança ocorreu, sim, nas formas de transformar as imagens que haviam sido construídas sobre o regime republicano de negativas para positivas. Assim, a República passou a significar "uma etapa necessária ao progresso da nação", sem que isso deixasse de fazer resplandecer o legado monárquico alcançado pela "manutenção da unidade e grandeza do território" (cf. id., p. 139). No entanto, observa Prado,

com a República, novas identidades ganhavam consistência. Estabeleceram-se linhas de simpatia com relação aos Estados Unidos, nesse tempo de afirmação do novo regime, significando mais um aprofundamento nos sulcos da trilha que afastava o Brasil dos países hispano-americanos. Em contraposição, aconteciam na América hispânica, no fim do XIX e começo do XX, manifestações de busca de identidades alicerçadas nas raízes culturais hispânicas e na valorização da herança da colonização, não ocorrendo, portanto, as mesmas "afinidades eletivas". (id., p. 140)

A pesquisadora conclui que "a República não destruiu a distância entre o Brasil e a América Hispânica" (id., 146). Ao contrário: as visões da distância

contribuíram para "a construção de um imaginário que forjou uma memória transformada em senso comum e que remetia ao passado histórico apresentado como legitimador do presente" (ibid.).

É interessante ressaltar que, quando discute sobre a formação das nações latino-americanas, a historiadora conclui que as ideias liberais democráticas estavam em consonância com as propostas emancipadoras das classes dominantes, porém, "esse ideário, como aconteceu na Europa, não se constituiu como fruto de lutas sociais anteriores e intensas" (PRADO, 1987, p. 71). Ela demonstra, assim, que as forças populares não possuíam "condições históricas para uma organização política efetiva, que propiciasse o engendramento de projetos político-ideológicos democráticos e antagônicos aos da classe dominante" (ibid.). Para concluir, ela expõe um ponto de vista que detecta um problema na América Latina ao estar submetida concomitantemente a dois processos: o desenvolvimento do capitalismo e o da construção dos Estados Nacionais em que se buscavam consolidar os projetos político-ideológicos burgueses. Nesse cenário, "as massas trabalhadoras não tiveram condições de fazer frente aos projetos autoritários e exigir uma participação política efetiva" (ibid.). A autora afirma que houve demonstração de rebeldia, porém nenhuma se deu como proposta abrangente que significasse uma ruptura ao projeto burguês. É interessante notarmos que os exemplos dessa rebeldia, expostos pela pesquisadora, não se referem a nenhum coletivo brasileiro, mas sim, aos camponeses mexicanos, que se levantaram durante todo o século XIX, aos artesãos colombianos que se rebelaram contra o Estado, e às massas argentinas, que seguiram seus caudilhos (cf. ibid.).

De nossa perspectiva, estamos expandindo esse imaginário para os objetos discursivizados em torno da LE, como o território, os povos, as culturas da América Latina, na forma como aparecem no DP sobre a LE. Parece que sua representação convocada por tal imaginário de uma história de resistência e luta se dá na oposição entre a construção do Brasil como nação "unida e fortalecida contra fragmentações" – portanto, reprimida de diversas formas para controlar os dissidentes dessa articulação ideológica – e uma América que se imprime na LE com identidades nacionais construídas nas lutas contra os colonizadores, nas lutas anti-imperialistas.

Na mesma direção dos sentidos que acabamos de trabalhar, ao "cantar essa língua", com todas as formas de representação que a canção abriga, conforme vimos no capítulo 2, acreditamos que se abre para a subjetividade do brasileiro uma dimensão de expressão na linguagem. Essa dimensão de expressão de sentido é a que vamos explorar na seguinte seção.

4.6.3. A memória da canção brasileira e o sentido do engajamento

Com base nas considerações das pesquisas de historiadores, estamos ensaiando reflexões sobre pontos de contato que, no dizer e no silenciar, aparecem como sendo lugares de convergência capazes de abrigar os sentidos que estão entrelaçados na relação brasileiro/LE. Lembremos que, no capítulo 2, trabalhamos com as conclusões de Cabral (2014) que afirma que a materialidade do oral, do sonoro, ganharia espessura devido às relações de sentido que trava na instância da memória discursiva, tendo, assim, um potencial de "convocar séries de implícitos muito distintas" (id., p. 205). Nesta seção estamos retomando esse potencial vinculando-o ao papel da canção. Exploramos tal potencial na mesma direção apontada por Payer (2006) que ressalta que a convocação de séries de implícitos na memória se dá nos processos de (re)construção na enunciação. Assim, não podemos deixar de apontar uma série de sentidos construídos ao redor da memória da canção que se consagrou como de protesto, de resistência: a canção engajada que se cola à Música Popular Brasileira (MPB).

Em trabalhos de historiadores que analisam a MPB enquanto expressão artística engajada, identificamos indícios de processos de construção de uma memória que podem ser disparadores desse deslizar marcado pela falta, por uma interdição na subjetividade do brasileiro¹⁵¹.

Marcos Napolitano (2001, 2002), por exemplo, é um dos pesquisadores da área que analisa a história de desenvolvimento da MPB relacionada à "busca de uma nova canção que expressasse o Brasil como projeto de nação idealizado por uma cultura política influenciado pela ideologia nacional-popular e pelo ciclo de desenvolvimento industrial impulsionado pelos anos 50" (2002,

¹⁵¹ Destacamos, fundamentalmente, os pesquisadores Marcos Napolitano - com trabalhos centrados na canção como eixo de análise da sociedade brasileira no período em torno da ditadura - e Marcelo Ridenti - que analisa a composição da esquerda e sua atuação como resistência à ditadura, expondo a importância dos movimentos artísticos.

p. 1)¹⁵². Para ele a MPB atinge um caráter institucional pois se afirma na cena cultural tanto como arte popular e engajada como produto da indústria fonográfica que atinge espaços da classe média expandindo seu poder de alcance.

De acordo com os estudiosos desse período, os movimentos artísticos desenvolvidos, fundamentalmente, entre os anos 1947 e 1963, tanto os mais identificados com os ideais da esquerda, quanto aqueles relacionados à direita, se pautavam na busca da identidade nacional a partir das raízes folclóricas. Enquanto os intelectuais mais conservadores davam ao folclore um papel de formador de uma cultura nacionalista e patriótica, os intelectuais de esquerda acreditavam que o folclore deveria ser valorizado como expressão popular numa arte engajada e anti-imperialista¹⁵³.

A guinada mais à esquerda dos intelectuais da época faz com que questões em torno da cultura popular explodam em movimentos de afirmação (como o Movimento da Cultura Popular, de Recife, em 1959, que se relaciona com a atuação de Paulo Freire como educador e pilar de uma ideologia de inclusão democrática mais efetiva –, como os Centros Populares de Cultura, os CPC, ligados à UNE e espalhados pelo país, que propunham a intervenção dos estudantes na política universitária e na política nacional¹⁵⁴). Para Ridenti (2010b), esses movimentos recolocavam em pauta

a identidade nacional e política do povo brasileiro, buscava-se a um tempo suas raízes e a ruptura com o subdesenvolvimento, numa espécie de desvio à esquerda do que se convencionou chamar de era Vargas, caracterizada pela aposta no desenvolvimento nacional, com base na intervenção do Estado. (id., p. 136)

A arte dos anos 1960, com base nas expressões artísticas dos anos 1930, traz uma nova fase do Modernismo que abriga um sentido engajado. É nesse período que queremos colocar a atenção pois, a MPB desponta como expressão dessa arte engajada, ao mesmo tempo que está dentro do mercado

¹⁵² Numeração de páginas correspondente à que está no texto disponível na internet.

¹⁵³ Cf. Napolitano (2001, 2002) e Ridenti (2010a [1995], 2010b).

¹⁵⁴ Segundo Ridenti, havia 12 CPC no país (cf. 2010b, p. 140). O autor expõe diversas ações desses centros de cultura e, entre elas, ressalta a publicação de três livros da coleção *Violação de rua*, "com o revelador subtítulo de Poemas para a liberdade" (ibid.). Ele explica que se trata de uma liberdade evocada no sentido utópico romântico, de povo-nação como regenerador e redentor da humanidade e que, em vários momentos, se evocam as lutas de povos da América Latina e do Terceiro Mundo.

fonográfico. Ou seja, entre as artes, é a música, em sua expressão como canção popular e brasileira que absorve o potencial de cultura de massa que poderia convocar o engajamento de forma mais efetiva à inscrição na memória coletiva – chega pelo rádio, pela televisão e, assim, conta com as formas de difusão de maior alcance e com uma indústria cultural mais desenvolvida e internacionalizada.

Nessa conjuntura, sendo a classe média herdeira de um ideal nacionalista de integração ao mesmo tempo que se mostrava aberta para uma nova cultura de consumo "cosmopolita", de acordo com Napolitano, se moldavam tendências do gosto que ajudaram "a definir o sentido da MPB" (2002, p. 2-3). Para o especialista, "as imagens de 'modernidade', 'liberdade', 'justiça social' e as ideologias socialmente emancipatórias como um todo, impregnaram as canções de MPB sobretudo na fase mais autoritária do Regime Militar, situada entre 1969 e 1975" (id., p.3). Além da censura às letras das canções, a repressão a seus artistas ajudou a MPB a se consolidar como "espaço de resistência cultural e política" (ibid.). O historiador ressalta que o Ato Institucional 5 – expressão mais aguda da repressão do Estado no regime – "ajudou a construir a mística da MPB como espaço cultural por onde o político emergia" (ibid.). De forma geral, Ridenti (2010a) mostra que a reação cultural e política ao golpe de 1964 levaria a uma "superpolitização da cultura".

Nos processos tangentes à construção de uma memória que estamos recuperando para acessar os pontos de convergência de produção de sentido, é importante ressaltar que tanto Napolitano, quanto Ridenti apontam a audiência universitária como uma parte fundamental da cena em que a MPB se desenvolve. O que nos confirma mais um ponto de convergência com as articulações que estamos desenvolvendo e se relacionam a como entendemos um aspecto do papel da universidade no DP sobre a LE, conforme discutimos.

Napolitano ressalta ainda que a perspectiva do abrandamento da censura e a relativa normatização do ciclo de produção e circulação de bens culturais reverbera na MPB, fomentando-a e consagra-a como "uma espécie de 'trilha sonora' da fase de abertura política do regime militar e da retomada das grandes mobilizações de massa contra a ditadura brasileira, após 1977" (2002, p, 9). O autor conclui que

A dinamização do espaço cultural e comercial da MPB não foi simplesmente um reflexo da repolitização geral da sociedade brasileira, mas foi um dos seus vetores de expressão, no campo da cultura. O consumo cultural, sobretudo o consumo musical, articulava atitudes, resignificava experiências, **mantinha a palavra circulando, inicialmente sob uma forma cifrada, que foi se tornando mais explícita no final da década.** (...) ela [MPB] adquiriu um estatuto que vai além da mercadoria, embora sua articulação básica, como produto cultural, se dê sob aquela forma.

Por volta de 1978, a MPB compreendida em todas as suas variáveis estilísticas e esferas de influência social, era o setor mais dinâmico da indústria fonográfica brasileira, ao mesmo tempo que readquiria sua vitalidade como "instituição" socio-cultural e seu caráter aglutinador dos sentimentos da oposição civil. (destaques nossos) (id., p. 10-11)

É importante que observemos que a canção da MPB, a canção engajada, como forma de expressão da resistência político-cultural, representou um espaço de circulação possível para essa resistência. Uma possibilidade que se deu, em muitos casos, "sob uma forma cifrada". De nossa perspectiva, essa memória de uma forma de expressar a resistência, através da canção e dos artistas da MPB, seguindo com as reflexões que desenvolvemos a partir de nossa base teórica, parece marcar um *lugar de memória* (PAYER; CELADA, 2011) **um lugar em que ao se esquivar da interdição, reafirma sua marca.** Pois esse lugar expõe suas fronteiras, mostrando, conseqüentemente, que o espaço de enunciação estava cerceado pela censura de forma normativizada, sistematizada.

Como vimos em Orlandi (1999) o sentido interditado não para, ele muda de caminho. Os efeitos dessa interdição se dão no que estamos argumentando como um sintoma de falta, e os sentidos estão aí, em busca de "condições" de adesão. Estamos querendo dizer que, não apenas quando se convoca uma canção de algum dos artistas que representam esse grupo, mas também com a própria canção em LE (na língua dos "vizinhos rebeldes", "revolucionários"), as séries de implícitos poderiam fazer surgir os sentidos da resistência ou, pelo menos, ver uma possibilidade de expressar a oposição à opressão, de encontrar uma brecha num espaço possível de dizer. Mais do que a língua, a forma simbiótica **"canção em LE"** funcionaria, assim, mais claramente, como uma dimensão possível de (se)(re)significar, num processo de subjetivação. Ela se mostra como uma convergência desse lugar de memória que toca a

subjetividade do brasileiro exposto ao DP sobre a LE.

Aproveitamos essas reflexões mais conclusivas para uma articulação com o que Díaz aponta sobre o fato de que tanto no rock, quanto no folclore argentinos, a "revolução" como frequente tópico discursivo, foi substituído por "democracia" no período de re-democratização (2005, p. 62-63). Ridenti salienta essa mesma característica quando diz que provavelmente os anos 1960 tenham sido o momento da história republicana do Brasil "mais marcado pela convergência revolucionária entre política, cultura, vida pública e privada, sobre tudo entre a intelectualidade" (2010a, p. 135) e que "a utopia que ganhava corações e mentes era a revolução – não a democracia ou a cidadania, como seria anos depois" (ibid)¹⁵⁵. No âmbito cultural, é preciso dizer também que as parcerias entre artistas dos países vizinhos com os relacionados à MPB engajada, como é o caso de Mercedes Sosa e Milton Nascimento, entre outros, reforçam os laços que convergem para esses sentidos. Não é por acaso que a memória afetiva da professora Neide M. González nos remete ao fato de que os grupos dos quais participava expressavam seu "protesto por meio do folclore hispano-americano, pela voz de Mercedes Sosa e Violeta Parra dando *gracias a la vida* (...) "¹⁵⁶.

Como forma de estabelecer um limite de nossa pesquisa, salientando um possível indício das pistas de outras formas de explorar os sentidos que percorremos, é importante dizer que no mesmo texto de memórias da pesquisadora, considerando seu papel na construção do lugar da LE no Brasil, a literatura também é posta nesse *lugar de memória*. Ou seja, ela poderia encontrar adesão, convergir com os sentidos que estamos ressaltando; lembremos de suas palavras: "por meio de Serrat, que cantava Machado e nos trazia o seu *caminante*". Outro indício é que não apenas nas violências de Estado presentes na América, mas também na Espanha haveria um interessante caminho de pesquisa; vejamos novamente as palavras de González: "e de alguns grupos espanhóis que então também estavam impedidos de atuar livremente e cujas músicas nos chegavam em gravações

¹⁵⁵ Como adverte o autor, o próprio movimento de 1964, que entendemos como golpe que instalou a ditadura militar, se autodesignou como "revolução" (cf. ibid.).

¹⁵⁶ Chamamos a atenção para a forma como a canção *Gracias a la vida* aparece relacionada ao protesto, o que exemplifica o que estamos argumentando sobre o sintoma de "falta" e a busca por um sentido interditado, uma vez que essa canção não seria classificada como uma *canção de protesto* em contextos como o chileno ou o argentino, onde circulou originalmente.

clandestinas; por meio dos poemas de Lorca, de Alberti e de muitos outros artistas e intelectuais".

Como dissemos, não cabe a esta pesquisa se aprofundar nesses percursos, mas eles são fundamentais para que entendamos que aqui delineamos uma fronteira que nos permite projetar possibilidades para futuros debates que incorporem as expressões artísticas literárias e também as produzidas nos contextos de repressão da Espanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento dos capítulos desta tese fomos tecendo algumas conclusões que gostaríamos de retomar neste espaço das considerações finais. Abordaremos tais conclusões relacionando-as aos objetivos propostos e entrelaçando-as às hipóteses elaboradas.

Acreditamos ter alcançado de forma satisfatória os objetivos que nos propomos sobre a identificação das características do DP sobre a LE, avançando na compreensão de como, nesse discurso, se concentra o trabalho de orientação e dominância dos sentidos em torno de processos sócio-historicamente localizados. Através da análise realizada, identificamos um jogo de forças no embate do que caracterizamos como duas formações discursivas.

Por um lado, vimos que a FD que denominamos como *globalizante* convoca o "sujeito pragmático" como forma de circulação dos sentidos ligados às imagens eufóricas de "globalização" e à performance atrelada à convocação do "sujeito do sucesso" (PAYER, 2005). Relacionamos esses efeitos a um trabalho didático-pedagógico que se concentra no achatamento da LE como "língua franca" congruente com ideologias linguísticas que perpassam, de modo geral, todos os materiais didáticos que analisamos. No entanto, ainda que presentes, essas ideologias não se mostram dominantes no DP analisado no conjunto de materiais produzidos no Brasil. Elas encontram obstáculos que provocam reações, oferecendo certa resistência aos sentidos globais, "universais", propostos em torno da LE.

Assim, por outro lado, atingimos nossos objetivos ao detalhar e formular a hipótese de uma FD *particularizante* presente na articulação dessas reações, que ganha força em determinados contextos brasileiros de ensino-aprendizagem de LE e convoca os sentidos relativos ao que entendemos como "sujeito da resistência". Como vimos, essa convocação se dá de diversas formas, que relacionamos, fundamentalmente: (i) com o papel da universidade (chancelado pelo Estado) na gestão da LE, (ii) com a própria história de resistência de setores da comunidade universitária, (iii) com a forma como o discurso da academia se insere no DP – como, por exemplo, no destaque dado à heterogeneidade dessa língua –, (iv) com a institucionalização dos sentidos

através do LD. De modo sintetizado, podemos dizer que a convocação do "sujeito da resistência" é, em partes, fruto de tal reação, como uma resposta às forças contrárias e predominantes no funcionamento da sociedade contemporânea (globalizada). Vinculamos esse movimento de identificação a funções específicas desempenhadas pela universidade (como a formação de professores para a educação básica brasileira), a setores atuantes no professorado e alunado universitário, e ao que o caráter público da universidade ainda consegue transferir para a memória e para o funcionamento dessa instituição.

Sobre a canção, acreditamos fundamental considerar o levantamento que fizemos de suas características e a reflexão sobre como sua utilização como material didático na aula de língua, especialmente de LE, incide na produção de sentidos e convoca aqueles que se vinculam à resistência. Lembremos assim que "o encanto das canções", como aponta Valverde (2008), se dá como resultado da simbiose entre a voz, o gesto, a melodia, o acompanhamento e as palavras. Vimos também que a canção levaria consigo, nas suas características de produção e recepção, de acordo com a pesquisadora, uma função de veículo de transmissão de uma mensagem – e para Valente (2010) a produção de tal mensagem pode ser dinamizada pelos elementos musicais da canção. No entanto, quando inserida na cena enunciativa através do discurso pedagógico, ela ganha novas características que podem alterar os efeitos da produção de sentidos. O trabalho didático-pedagógico que analisamos propõe, quase que exclusivamente, uma "outra escuta": desestrutura sua simbiose, buscando "nas palavras" uma interpretação. Vimos, a partir de Cabral (2014) e Payer (2006), que a materialidade sonora ganha uma espessura própria pois está vinculada a relações de sentido instalados na memória discursiva. A partir dessas considerações, encontramos um ponto de convergência entre a canção em LE e a forma como o sujeito brasileiro significa, ou seja, como as formas da construção do DP, da construção dos objetos discursivos que mobiliza e da memória de uma sonoridade, permitem que vejamos no entrelaçar dos sentidos uma regularidade como uma forma sintomática que supõe uma "falta". Através das reflexões que fizemos a partir dos conceitos trabalhados na AD, interpretamos essa falta como efeito de uma interdição do dizer, e, assim, observamos os movimentos do sujeito à mercê de uma significação.

Quando Authier-Revuz cita o apelo que Nietzsche faz à música como renúncia à luta contra "a falta", contra "o silêncio" como o "mal da linguagem", dizendo "**Canta! Não fale mais!**" (2014 [1994], p. 262), está apontando uma tentativa de "escapar à linguagem real" e à perda que se dá, de diversas formas, na "não fala" (cf. *ibid.*). Ao longo das discussões que desenvolvemos sobre a canção e na forma como vinculamos sua expressão aos efeitos da interdição provocados pela censura, identificamos não apenas um silêncio, mas sim, um silenciamento, uma vez que tal censura está relacionada às medidas tomadas como forma de violência de Estado praticada no Brasil. Os processos de silenciamento marcam esses sujeitos, a falta deixa "buracos" na instância da memória que compõe a subjetividade do brasileiro. Nas "dobras" dessa memória, a canção é uma possibilidade, ainda que cifrada, de significar, de cantar e não de falar – como vimos nas reflexões sobre o papel da MPB engajada como produção cultural no período da ditadura militar.

Também nessa instância que permite às "dobras" certos movimentos, identificamos a presença de um imaginário construído sobre os "povos vizinhos", sobre a América de colonização espanhola, que, em diferentes momentos da história, foi ideologicamente acionado. Nesse imaginário esses povos são associados aos levantes populares e as lutas por justiça social, anticolonização e anti-imperialistas, com uma ameaça de "desmantelamento" da união federativa. Assim, a manutenção do *status quo* das oligarquias que se enraízam no poder se apoiava na construção da identidade brasileira representada pela unidade que essas apregoavam garantir, em comparação com a "desestruturação" vivida pelos povos "rebeldes" das nações vizinhas.

Por fim, consideramos que através da "força estranha que nos leva a cantar", apontamos como o DP apresenta a LE como uma dimensão possível que captura o sujeito da linguagem. Considerando a complexidade que tentamos fazer emergir através desta pesquisa, na tentativa de aproximação da subjetividade do brasileiro – na forma como Celada e Payer (2016) a designam como "uma malha de saberes-sentidos-afetos" – pudemos vislumbrar uma captura como resultado das práticas discursivas inscritas e interditadas nas dobras da memória através da(s)/pela(s)/sobre a(s) língua(s).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS. **Diccionario del habla de los argentinos**. Buenos Aires: Espasa, 2003.

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____. et. al. **Papel da memória**. (Trad. de José Horta Nunes). Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 11-19.

ALMEIDA, J. C. **Políticas Linguísticas e Formação de Professores de Línguas: Atributos previstos para o professor DE E/LE**. Dissertação de Mestrado. Unesp/Araraquara, 2017. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150012>. Acesso em 2 de ago. 2017.

ALTHUSSER, L. (1970) **Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado**. 10a. edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ARNOUX, E. N. "La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". In: **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", 2000. Cópia cedida pela autora.

_____. e BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. _____. (ed.) **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015, p. 13-50.

AUROUX. S. A. **Revolução tecnológica da gramatização**. (Trad. por Eni Puccinelli Orlandi.) Campinas: Unicamp, 1992 (Original em francês: *La revolution technologique de la grammatisation*.).

AUTHIER-REVUZ, J. (1994) Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. (tradução de Maria Onice Payer) In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4a edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 261-284.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2012.

BHABHA, H. . (1994) A outra questão. In: _____. **O local da cultura**. 2a. edição. Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 105-129.

BRASIL. Lei nº 9.394 (*estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2016.

_____. Lei nº 11.161 (dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Brasil), de 05 de agosto de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em 10 de abr. 2016

_____. Lei 13.415, (altera lei 9.394/96 e revoga a lei 11.161/05 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 08 de mar. 2019.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**, Brasília, MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 25 de abr. de 2016.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012**. Brasília: SEB/FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=>>. Acesso em 25 de abr. 2016.

BRUNO, F. T. C. **Ensino de espanhol: construção da impessoalidade em sala de aula**. São Carlos: Claraluz, 2004.

CABRAL, G. G. O. **Falar, falar!!! E escutar?** Uma aproximação ao trabalho com a “compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil. Dissertação de Mestrado em Letras, FFLCH, USP, 2014. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09122014-191302/pt-br.php>, acesso em 19 fev. 2018.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: Uma introdução crítica**. (Tradução de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. (Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANCLINI, N. G. (1989) **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. (Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa e Gênese Andrade). 4a. edição, 7a. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUCRJ, 1987.

CARMAGNANI, A. M. Processo de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico. In: **Crop: revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de letras Modernas / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais** – Universidade de São Paulo. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, n. 1, p. 105-122, 1994.

_____. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: _____.; GRIGOLETTO, M. (orgs.) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. (Edição bilíngüe.) São Paulo: Humanitas, 2001, p.111-134.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.

_____. "Aqui há língua". No processo de ressignificar as práticas de ensino (A modo de prefácio). In: NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. **Espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 7-19.

_____ e PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: _____. (orgs.) **Subjetivação e processos de identificação - Sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 17-41.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**: Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COULANGEON, P. (2005) Música: a escalada do ecletismo dos gostos. In: _____. **Sociologia das práticas culturais**. São Paulo: Edições Sesc, 2014, p. 81-100.

CRUZ, E. S. **O Projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)**. Dissertação de Mestrado – FE/USP, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14092016-163458/pt-br.php>. Acesso em 8 de mar. 2019.

DAHER, M. C. Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, n. 27, 2006. Disponível em <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216esp.htm>. Acesso em 15 de ago. 2012.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. UFRS, 2007. Disponível em www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2007/FabieleStocmansNardi.pdf. Acesso em 23 mar. 16.

DEL VALLE, J. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In: _____. (org.) **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid/Berlin: Iberoamericana Vervuert, 2007, p. 31-56.

_____. e GABRIEL-STHEEMAN, L. Lengua y mercado: el español en la era de la globalización económica. In: _____. (orgs.) **La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua**. Madrid/Berlin: Iberoamericana Vervuert, 2004, p. 253-264.

_____. e VILLA, L. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. In: **Revista da ABRALIN**, vol. 4, n. 1 e 2, p. 197-230, dez/2005.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro ou a prótese da origem**. Porto: Campo das Letras, 2001.

DIAS, M. R. T. Música gravada no Brasil: o rock dos anos 1980 visto a partir do catálogo da gravadora independente Baratos Afins. In: **Anais do 38o Encontro Anual da Anpocs** - Caxambu/MG - outubro de 2014. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt02-1/9351-musica-gravada-no-brasil-o-rock-dos-anos-1980-visto-a-partir-do-catalogo-da-gravadora-independente-baratos-afins-1/file>. Acesso em 14 jan. 2019.

DÍAZ, C. **Libro de viajes y extravíos: un recorrido por el rock argentino 1965-1985**. Córdoba: Narvaja Editor, 2005.

_____. **Variaciones sobre el ser nacional. Una aproximación sociodiscursiva al folklore argentino**. Córdoba: Recovecos, 2009.

_____. (Comp.) **Fisuras en el sentido. Músicas populares y luchas simbólicas**. Córdoba: Recovecos, 2013.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas - A Instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: Editora RG, 2010.

EAGLETON, T. (2000) **A ideia de cultura**. 2a. edição. São Paulo: UNESP, 2011.

FANJUL, A. P. "Policêntrico" e "pan-hispânico". Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 299-331.

_____. (org.) **Gramática de Español: paso a paso**. 3a. edição. São paulo: Santillana/ Moderna, 2014.

_____. Eledobrasil, un nombre entre transformaciones. In: ARNOUX, E. N.; LAURIA, D. **Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana**. 1a edición - edición multilingüe. Buenos Aires: Gonnet/UNIFE: Editorial Universitaria, 2016, p. 59-82. Livro digital. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7a2JhUmpGVVhMdTQ/view>>. Acesso em 24 de jun. 2018.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. In: **Organon**. Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 17-34, 2010.

_____. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, F.; MITTMAN, S.; FERREIRA, M. C. (orgs.) **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FOUCAULT, M. (1969) **A arqueologia do saber**. 5a. edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.

GOMES JR., R. C.; SILVA, L. O. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, A. C.; MICCOLI, L. (orgs.) **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 144-160.

GONZÁLEZ, M. M. El Hispanismo en Brasil. *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponível em: http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm. Acesso em 25 de jul. 2018.

GONZÁLEZ, N. T. M. A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFGM, 2009, p. 3175-3188.

_____. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Espanhol: Coleção Explorando o ensino**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, p. 25-54, 2010.

_____. Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. da S. (orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, 2011, v. 01, p. 131-151.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 223-235.

GUATTARI, F. O Capitalismo Mundial Integrado e a Revolução Molecular. In: ROLNIK, S. (org.). **Revolução Molecular. Pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUIMARÃES, E. Enunciação e acontecimento. In: _____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002, p. 11-31.

HALL, S. (1992) **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). (2000) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15a. edição. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007, p. 15-42.

_____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; _____. (orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016, p. 137-153.

LEMONS, C. T. G. de. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994, p. 37-43.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro/Campinas: Revan/Ed. da Unicamp, 1998.

_____. Sujeito e discurso contemporâneos. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMAN, S. (orgs.) **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MARTIN, I. **Síntesis. Curso de lengua española - ensino médio**. (Coleção em 3 volumes). São Paulo: Ática, 2010.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: _____. (org.) **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. In: **São Paulo em Perspectiva – Revista da Fundação SEADE**, v.14, n.1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

MATTE BON, F. (1992) **Gramática Comunicativa del Español**. Vol. II. Madrid: Edelsa, 2007.

MENEZES, A. S.; CRUZ, E. S. O ensino de espanhol em São Paulo (2006-2015). In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015)**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016, p. 355-378. Disponível em: < <http://150.164.100.248/vivavoz/>>. Acesso em 3 de jul. 2018.

MILNER, J-C. (1983) **Los nombres indistintos**. (Trad. por Irene Agoff.) Buenos Aires: Manantial, 1999. (Título original: *Les noms indistincts*. Éditions du Seuil, Paris)

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 19 out. 2018.

MORENO, C. e FERNANDEZ, G. E. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 2a. edición. Madrid: SGEL, 2012.

NAPOLITANO, M. **"Seguindo a canção". Engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)**. São Paulo: Annablume, 2001.

_____. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. **Atlas del IV Congreso Latinoamericano de la asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular**. Cidade do México, 2002.

NUNES, J. H. Introdução. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. (Tradução de José Horta Nunes). Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 59-71.

OGDEN, C. K. **The system of Basic English**. Nova York: Harcourt, Brace and Company, 1937.

OLIVEIRA, R. C. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

_____. Maio de 1968: Os Silêncios da Memória. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 59-71.

_____. (1983) **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 4a edição. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

_____. Apresentação. In: _____. (org.) **História das Ideias Linguísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001b, p. 7-20.

_____. (1999) **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 5a. edição Campinas: Pontes, 2003.

_____. (1990) **Terra à vista. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005a.

_____. A língua brasileira. In: **Ciência e Cultura**. [on line]. Abr./jun. vol.57, n. 2, 2005b. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext. Acesso em 21 nov. 2018.

_____. (1992) **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. 6a edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

_____. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007b.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces. Español para jóvenes brasileños**. (Coleção em 3 volumes). 2a edição. São Paulo: Macmillan, 2010.

PACHECO VITA, C. **A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”**. Dissertação de mestrado defendida junto ao DLM da FFLCH/USP, 2006.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado. In: **Revista RUA**. Campinas: Laberurb / Unicamp, v. XI, p. 9-26, 2005.

_____. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

_____ e CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) - materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. **As bordas da linguagem**. Uberlândia: UDFU, 2011, p. 67-94.

PÊCHEUX, M. (1982) Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. **Cadernos de Tradução**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2 ed., n. 04, p. 35-55, outubro 1998.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. (Trad. de José Horta Nunes). Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

_____. (1983) **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. (Trad. Eni P. Orlandi) 3a. edição. Campinas: Pontes, 2002.

_____. (1975) **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. (Trad. Por Eni P. Orlandi et. al.) 5a. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

_____. (1969) Análise automática do discurso (AAD-69) (Trad. Por Eni P. Orlandi.) In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5a. edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b, p. 59-106.

_____. e FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. (Trad. por Péricles Cunha.) In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5a. edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 159-249.

PONTE, A. S. **General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto**. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14032014-101129/pt-br.php>. Acesso em 3 de jul. 2016.

PORROCHE BALLESTEROS, M. **Ser, estar y verbos de cambio**. Madrid: Arco Libros, 1998.

PRADO, M. L. C. **A formação das nações latino-americanas: anticolonialismo, antiimperialismo: a América Latina é livre?** 3a edição. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

_____. O Brasil e a distante América do Sul. In: **Revista de História - USP**. n. 145, p. 127-149, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18921>. Acesso em 04 de jan. de 2019.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y. e RAJAGOPALAN, K. (orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

RAMOS, T. V. O desafio de dizer a cultura em análise do discurso de orientação pecheutiana. In: **Organon**. Porto Alegre, v. 33, n. 64, [s. i.], 2018. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/81262>. Acesso em 10 de jan. 2019.

_____. e FERREIRA, M. C. L. Para além dos rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? In: **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 14, n. 2, p. 139-154, 2016.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE-ASALE). **Diccionario Esencial de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 2006.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. por Silvana Serrani-Infante). In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RIDENTI, M. (1995) **O Fantasma da revolução brasileira**. 2a edição, revisada e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2010a.

_____. Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: FERREIRA, J. e DELGADO, L. A. N. **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 4a. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b, p. 133-166.

ROCA, M. P.; SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S. Apresentação. Políticas linguísticas possíveis para a integração regional. In: _____. (orgs.) **Temas de política linguística no processo de integração regional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **D. E. L. T. A.**, vol. 13, n. 1, p. 63-81, 1997a.

_____. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. **Revista Letras**, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17, 1997b.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998, p. 231-261.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. In: **Intersecciones**. São Paulo: APEESP, n. 2, p. 15-39, 2014. Disponível em <http://www.apeesp.com.br/intersecciones-edicao-atual/>. Acesso em 10 de jan. 2019.

SOKOLOWICZ, L. **Livros didáticos em revista (1990-2010): sujeito, língua, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil**. Dissertação de Mestrado – FFLCH/USP, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/pt-br.php>. Acesso em 11 jan. 2019.

SOUSA, G. N. **Entre línguas de negócios e de cultura**. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. Dissertação de Mestrado – FFLCH/USP, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/>. Acesso em 21 nov. 2018.

SOUSA JUNIOR, J. R. **Cultura enquanto objeto discursivo**: considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira,

especificamente nas de espanhol para brasileiros. Tese de Doutorado – FFLCH/USP, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-11082016-152316/pt-br.php>. Acesso em 11 jan. 2019.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

VALENTE, H. A. D. Da duração do reinado no império da mídia: (mais questões sobre memória da canção). In: BLANCO, P. S. e CASTRO, B. M. (orgs.) **Anais do XVI Congresso da ANPPOM**. Brasília, 2006, p. 323-327. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/04_Com_Musicologia/sesoes_COM_musicologia.htm. Acesso em 14 jan. 2019.

_____. Gritos e sussurros: o que os estudos semióticos da canção ainda não conseguiram escutar. In: RAY, S. (org.) **Anais do XX Congresso da ANPPOM - A Pesquisa em Música no século 21: trajetórias e perspectivas**. Florianópolis, 2010, p. 813-817. Disponível em: <http://stoa.usp.br/marcos58/files/-1/14277/ANAIS+da+ANPPOM+2010.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

VALVERDE, M. Mistérios e encantos da canção. In: MATOS, C.; TRAVESSOS, E., MEDEIROS, F. T. **Palavra cantada. Ensaios sobre poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: 7letras, 2008, p. 268-277.

VARGAS, H. O enfoque do hibridismo nos estudos da música popular latinoamericana. **Anais do V Congresso Latinoamericano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular**. 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17034472-O-enfoque-do-hibridismo-nos-estudos-da-musica-popular-latino-americana.html>. Acesso em 14 jan. 2019.

WERNEK, H. **85 anos de Música Brasileira**, vol. 2, 1ª edição, São Paulo: Editora 34, 1997.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (coord.) **¿La lengua, patria común?** Madrid/Berlin: Iberoamericana Vervuert, 2007, p. 129-142.

ZENI, B. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. In: **Estudos Avançados**. Vol.18, no.50. São Paulo, Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100020. Acesso em 08 de mar. de 2019.

APÊNDICE A - Material de divulgação do curso "Canção: a língua acontecendo em vários sentidos"

Canção: a língua acontecendo em vários sentidos

Através de leituras, discussões, análise e produção de material didático, os participantes do curso irão refletir sobre a canção e sua utilização nas aulas de espanhol como língua estrangeira afim de propor novas abordagens que favoreçam uma prática didático-pedagógica ainda mais significativa.

3 de junho
Greice de Nóbrega e Sousa (Unifesp) - *Relação entre as atividades com canções e as concepções teórico-metodológicas na aula de língua estrangeira: análise e produção de material didático.*

17 de junho
Andréia Menezes (Unifesp) - *Gênero musical, identidade e estereótipo: o caso do tango.*
Adrián Farjul (USP) - *As canções são letras na aula de língua? E a dimensão sonora? Observações e propostas em torno do rock argentino.*

24 de junho
Maria Teresa Celada (USP) - *Canções e memória discursiva.*
Glauce Gomes (Fatec/Guarulhos) - *A compreensão auditiva na aula de espanhol: concepções teórico-metodológicas.*

PÚBLICO ALVO: professores de espanhol e estudantes de Letras - Espanhol
CARGA HORÁRIA TOTAL: 12 horas (divididas em 3 encontros presenciais de 4h)
DIAS: 03, 17 e 24 de junho (sextas-feiras)
HORÁRIO: 13h30 às 17h30
LOCAL: IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo (Rua Pedro Vicente, 625, Canindé - próximo à estação de metrô Armênia - Linha Azul)

INSCRIÇÕES: 25 a 31/05
<http://www.unifesp.br/reitoria/proex/index.php/acoes/cursos-de-extensao-e-eventos/cursos-e-eventos>

APÊNDICE B - Questionário entregue aos professores participantes do curso

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE: Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana - FFLCH/USP

NOMBRE: _____

TÍTULO DE LA CANCIÓN: _____

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: *antes / durante / después de la audición* de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- *antes de la audición:*

- *durante de la audición:*

- *después de la audición:*

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

6) ¿Harías algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

ANEXO A - Dados gerais sobre os professores que elaboraram as atividades do corpus

Nacionalidade (19 respostas)

Idade (19 respostas)

Graduação em Instituição (é possível assinalar mais de uma resposta)

(19 respostas)

Pós-graduação em (é possível assinalar mais de uma resposta) (19 respostas)

Obs.: Instituição Pública: 8; Instituição Privada: 3; Não faço/fiz pós-graduação: 9

Vínculo profissional (é possível assinalar mais de uma resposta) (19 respostas)

Obs.: Instituição Privada: 7; Instituição Pública: 7; Autônomo (aulas particulares): 7; Outros: 2

Nível de atuação como professor/a (é possível assinalar mais de uma resposta)

(18 respostas)

Obs.: Ensino Fundamental I: 6; Ensino Fundamental II: 8; Ensino Médio: 9; Centro de Idiomas: 11; Aulas Particulares: 8; Ensino Superior: 1

Carga horária semanal em sala de aula (total, incluindo aulas de outras disciplinas que você ministre)

(18 respostas)

Cidade onde trabalha (19 respostas)

Obs: Barueri:1; Capivari: 1; Guarulhos:1; Juiz de Fora: 1; Jundiaí:1; Santana do Parnaíba: 1; São João da Boa Vista: 1; São Paulo: 12

Utiliza livro didático? Qual? (17 respostas)

Fisk
Sim. Nuevo Español en Marcha - Básico
Síntesis, Diversidad e Enlaces,
Síntesis
Cercanía Joven
Recreo / Santillana ; Código ELE / Edelsa
"Prefiero el español"; "Compañeros"
español sin frontera; síntesis y cercanía
Sim. Enlaces.
Sim, sistema Ser, Español Sin Fronteras, Síntesis e Enlaces.
Fisk - Español con ñ
sistema Positivo/ hacia el español
Español para Brasileños
Síntesis/Enlaces
não
Não

Com que frequência utiliza canções nas aulas de espanhol? (aproximadamente)

(18 respostas)

- Com muita frequência (a cada duas semanas)
- Frequentemente (uma por mês)
- Algumas vezes (2 por semestre)
- Raramente (1 por semestre)
- Nunca

Quais os critérios ou motivos para a escolha das canções que você leva à sala de aula?

(18 respostas)

Conteúdo gramatical ou lazer

Aproximar o ensino de LE com os gostos musicais dos discentes.

Busco usar músicas com rico vocabulário e abertas a diversas interpretações. Procuro trabalhá-las sobretudo como manifestação cultural, para introduzir algum conteúdo histórico, literário ou gramatical.

Temática abordada na canção, conteúdo gramatical, nacionalidade do cantor

O interesse dos alunos pelo gênero/ritmo costuma motivar mais minha escolha. Atualmente as canções escolhidas partem mais deles do que de mim e em um segundo momento eu insiro as minhas propostas de canções de acordo com meu objetivo pedagógico.

Uso dois critérios: 1 - a música deve conter o tema gramatical ou o vocabulário que estou trabalhando. 2 - deve ser adequada a faixa etária e interessante para eles.

Procuro escolher uma música que se aproxime do universo do aluno, e que se possível ilustre algum conteúdo, gramatical, temático que esteja sendo trabalhado. Os motivos que me levam a optar entre uma canção e outra, em geral tem a ver com meu gosto pessoal, dificilmente apresentaria a um aluno uma música que eu não goste; também me preocupo com a letra e a sonoridade, assim como sua representatividade dentro da cultura latinoamericana ou espanhola. Como minhas aulas são particulares, procuro trazer músicas que se adequem ao perfil de cada aluno.

Com intuito cultural e gramatical.

Conhecer maneiras de trabalho

Busco canções que estejam relacionadas a algum conteúdo, seja cultural, gramatical, fonético etc. Além disso, as canções às vezes são usadas como textos prévios para uma aula ou no encerramento. Na seleção, considero o nível vocabular dos alunos e o ritmo da canção, principalmente se o exercício é para o desenvolvimento de competência auditiva.

Os critérios para escolha varia conforme os conteúdos estudado em sala de aula.

Na verdade, são músicas escolhidas pela coordenação do curso.

Contexto socio histórico, e elementos culturais presentes nos clips das músicas

Estruturas estudadas no curso, exercício para fixar pronúncia

La realidad de la música hace parte de la realidad de la lengua

Conteúdo e temática

uso o mesmo critério que uso com os textos, uma música que se aproxime da temática que estamos vendo, escolho músicas e através delas exploramos língua, cultura, história, ritmo. Procuro contextualizar as canções que trabalhamos

Nível do aluno em relação ao idioma, tema relacionado a acontecimentos atuais, que ajudem a melhorar a pronúncia de vocabulários e que ajudem a propor descontração e verbalização.

ANEXO B - Corpus

14

11

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Portuguesas

1 - A DIOS LE PIDO

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Llevo esta canción porque con ella puedo trabajar el subjuntivo. Hay varios verbos conjugados en este tiempo y es una canción interesante y divertida para mis alumnos, que son adolescentes.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Mi objetivo principal es que los alumnos conjuguen los verbos en subjuntivo y como objetivo secundario preparar/exhibir otras frases poniéndose en el lugar del cantante. y por fin, calidad

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Los alumnos reciben una hoja con la canción y espacios vacíos para completar. Estos espacios son verbos que ellos tienen que conjugan en subjuntivo.

1 - A DIOS LE PIDO

- durante de la audición:

durante la audición ellos ^{observan} ~~observan~~ se corrigen de la memoria adecuada y corrigen los que están equivocados. También cantan.

- después de la audición:

Ellos tienen que ponerse en el lugar del cantante y van a escribir 3 frases a partir de la pregunta: ¿Qué le pedirías a Dios? Tienen que utilizar la estructura "que + subjuntivo" y para la oralidad, cuentan a los colegas sus deseos, cambiando de colega a cada ^{un minuto}.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

El vocabulario no tiene mucha importancia en esta actividad o por lo menos no es el enfoque que tengo.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

El tema que pongo más atención es el deseo, porque es uno de los usos del tiempo verbal estudiado y es lo que aparece en la canción.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

No trabajé eso en mi clase, pero pensando ahora podría trabajar con el vocabulario de las familias que también aparece en la canción y es algo conocido por ellos.

1V

2

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana - FFLCH/USP

2 - AMOR, AMOR DE MIS AMORES

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

- 1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

hoy día no se utilizaba esta música en mi clase (es para la próxima semana) la elegí porque quería presentar a mis alumnos un cantante venezolano. Tratamos del tema "Venezuela" en clase y Deyandra Bambart es un cantante joven bastante presente en la escena musical internacional. También toma posición sobre la situación política y económica en Venezuela actualmente.

- 2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

El objetivo es acercar al alumno de la canción de lengua española y comprensión auditiva de versos de la canción.

- 3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Leer la biografía de los cantantes. Buscar informaciones de nacionalidad, influencia. En la biografía de Natalia Lafourcade, subrayar verbos en pretérito simple. En Deyandra Bambart, completar los huecos con los verbos.

(pretérito simple en contenido gramatical del binomio)

Pedíles para que escucharan la canción y escribieran los versos que se repiten.

2 - AMOR, AMOR DE MIS AMORES

- durante de la audición:

- Ver el video (2x)

- después de la audición:

- Verificar los versos que escucharon
- Ver en el video donde aparece una mano escribiendo los versos
- Identificar el tema y el género musical
- Saber las impresiones (si les gusta)

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

No hay.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

Creo que el tema amoroso es secundario. Mi idea central es aproximar al alumno de la canción de lengua española. Una alumna me pidió sugerencias de cantantes y le gustaron canciones americanas. Quise con esta canción buscar de tratar la canción más como función que como pretexto para algún contenido gramatical o cultural.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

El tema amor es universal.

Ya Venezuela no es conocido de ellos.

que suelo hacer.

2 - AMOR, AMOR DE MIS AMORES

Amor, Amor de mis Amores

Natalia Lafourcade con Devendra Banhart

Poniendo la mano en el corazón
Quisiera decirte al compás de un son
Que tú eres mi vida
Y no quiero a nadie más que a ti

Poniendo la mano en el corazón
Quisiera decirte al compás de un son
Que tú eres mi cielo
La aves que retan su poder

_____ (3x)

Que respiras tú,

_____ (3x)

Eres mi gran amor.

Amor de mis amores
Sangre de mi alma,
Regálame las flores de la esperanza
Permite que pare

_____ (2x)

Amor de mis amores, tú eres mi cielo
Amor de mis amores, tú eres mi cielo

Amor (de mis amores, tú eres mi cielo)

Amor (de mis amores, tú)

Natalia Lafourcade es una cantante, compositora, productora musical, diseñadora de moda, arreglista, filántropa y actriz mexicana. Nació el 26 de febrero de 1984 en la Ciudad de México. Natalia Lafourcade desde la edad de 2 años mostró aptitudes artísticas. Ella misma dice que reunía a los vecinos y comenzaba a imitar a diferentes cantantes.

En ese tiempo tomó clases de flauta, baile, pintura, teatro, piano, guitarra, saxofón y canto. Cuando tenía diez años, incursionó en la música vernácula junto a su mejor amiga Renée Laniado Cabrales. En el año 2000, el productor Loris Ceroni escuchó las maquetas que había recibido de Natalia y decidió producir su primer disco como solista.

Devendra Banhart (30 de mayo de 1981, Houston, Texas) es un músico y artista visual venezolano-estadounidense. De madre venezolana y padre estadounidense, su nombre es sinónimo de Indra, el dios del cielo, relámpago, trueno y lluvia de la mitología hindú y fue sugerido por Prem Rawat, el maestro espiritual al que sus padres seguían. Sus padres se divorciaron y Devendra se mudó con su madre a Caracas donde creció. Su madre volvió a casarse y la familia radicó en Los Angeles cuando él tenía 14 años. En muchas entrevistas Banhart ha citado infinidad de veces la importante influencia de músicos provenientes del Brasil de finales de los 1960 y principios de los 1970, tales como Caetano Veloso y demás miembros del movimiento conocido como Tropicalismo.

14

3

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas - FFLCH/USP

3 - BAILANDO

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Por se tratar de una canción animada y de fácil asimilación.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Trabajar los verbos en presente de indicativo, vocabulario y los cambios sociales.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Propongo que miren la letra de la ~~canción~~ canción y busquen por palabras desconocidas.

3 - BAILANDO

- durante de la audición:

Pongan la atención en la intonación de algunas palabras.

Lo que la canción pasa y lo que sientes cuando la oyes.

- después de la audición:

Busquen verbos en el presente de indicativo y los cambios vocales.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

Creo que no sea tan necesario trabajar con los significados de la canción, porque es muy clara y fácil.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

La presencia de un amor que es capaz de cambiar la cabeza de ~~un~~ hombre. Y como la música puede ser importante para trabajar las emociones.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

El primer amor, como se sientes cuando estás enamorado, como su cuerpo reage.

y mencionaría el libro = "El cuerpo habla"

3 - BAILANDO

Bailando (Enrique Iglesias)
Yo te miro, se me corta la respiración
Cuanto tú me miras se me sube el corazón
(Me palpita lento el corazón)
Y en un silencio tu mirada dice mil palabras
La noche en la que te suplico que no salga
el sol

(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Tu cuerpo y el mío llenando el vacío
Subiendo y bajando (subiendo y bajando)
(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Ese fuego por dentro me esta enloqueciendo
Me va saturando

Con tu física y tu química también tu
anatomía
La cerveza y el tequila y tu boca con la mía
Ya no puedo más (ya no puedo más)
Ya no puedo más (ya no puedo más)
Con esta melodía, tu color, tu fantasía
Con tu filosofía mi cabeza esta vacía
Y ya no puedo más (ya no puedo más)
Ya no puedo más (ya no puedo más)

Yo quiero estar contigo, vivir contigo
Bailar contigo, tener contigo
Una noche loca (una noche loca)
Ay besar tu boca (y besar tu boca)
Yo quiero estar contigo, vivir contigo
Bailar contigo, tener contigo una noche loca
Con tremenda nota
(OOh, ooh, ooh, ooh)

Tu me miras y me llevas a otra dimensión

(Estoy en otra dimensión)
Tus latidos aceleran a mi corazón
(Tus latidos aceleran a mi corazón)
Que ironía del destino no poder tocarte
Abrazarte y sentir la magia de tu olor

(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Tu cuerpo y el mío llenando el vacío
Subiendo y bajando (subiendo y bajando)
(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Ese fuego por dentro me esta enloqueciendo
Me va saturando

Con tu física y tu química también tu
anatomía
La cerveza y el tequila y tu boca con la mía
Ya no puedo más (ya no puedo más)
Ya no puedo más (ya no puedo más)
Con esta melodía, tu color, tu fantasía
Con tu filosofía mi cabeza esta vacía
Y ya no puedo más (ya no puedo más)
Ya no puedo más (ya no puedo más)

Yo quiero estar contigo, vivir contigo
Bailar contigo, tener contigo
Una noche loca (una noche loca)
Ay besar tu boca (y besar tu boca)
Yo quiero estar contigo, vivir contigo
Bailar contigo, tener contigo una noche loca
Con tremenda nota

OOh, ooh, ooh, ooh
OOh, ooh, ooh, ooh
OOh bailando amor ooh
Bailando amor ooh es que se me va el dolor
OOh

1. ✓

(4)

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em
Língua Espanhola

4 - BAILANDO

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases.
Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Llevo esa canción porque los alumnos les gusta esta música, es alegre y una buena melodía. Mi objeto de estudio es el Presente de Indicativo, Verbos en infinitivo y gerundio.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Mis objetivos son ~~divertir~~ además de divertir y entretener, mostrar que la lengua puede ser enseñada de muchas maneras es que mi alumnos practique el presente de indicativo, infinitivo y gerundio

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición: Hablo un poco del cantante de la música, una breve biografía, pero bien interactiva, un "quiz" sobre él. Pregunto si lo conocen, si les gusta bailar, si conocen el ritmo "flamenco" porque la música tiene este origen.

4 - BAILANDO

- durante de la audición: Los alumnos van a escuchar atentamente y rellenar los huecos con los verbos ~~de~~ que serán parados en la pizarra (depende del nivel). Todos los alumnos cuando tome esa música como ejercicio no tiene un gran desarrollo en la lengua, pero dependiendo del grupo, no escribo los verbos en la pizarra.

- después de la audición:
Comenzamos la música escuchándola nuevamente. Después que terminamos la corrección de los huecos, les pido para que separen en columnas los verbos que están en infinitivo, gerundio y presente así hacemos un repaso de las conjugaciones en presente, las reglas del gerundio y identificación del verbo en infinitivo.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

La música es sencilla, pero hay una palabra que sería un "falso amigo" entonces retomo los falsos cognatos. "late mi corazón". Les explico que el verbo "late" es bater en portugués pero el contexto ya les llevó a esta conclusión. Repaso también que no comitan el error del "portués" - coración - no existe - es corazón.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

La cultura ^{andaluza} española; el flamenco pero en la actualidad el surgimiento de mezclas musicales.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Los nuevos ritmos musicales. Las mezclas, el reguetón que toma tanto cuando hablamos en música hispanohablante en la actualidad.
 le recuerdo como se dice

1v

5

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Lusitana

5 - DESAPARICIONES

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Es una canción que representa no solo una visión gramatical interesante, sino también refleja la memoria histórica del continente sur-Americano, que ha sido golpeado por el drama de las dictaduras y la violencia.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Identificar contenido gramatical para su reflexión, además de la representación y visibilización de una problemática aún latente en el continente.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: *antes / durante / después de la audición* de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- *antes de la audición:*

Se hace pertinente un diálogo previo que de cuenta del contenido gramatical y simultáneamente involucrar la memoria histórica.

5 - DESAPARICIONES

- durante de la audición:

Durante la canción deben reconocerse los momentos gramaticales.

- después de la audición:

El diálogo que debe generarse debe estar asociado a un proceso de reflexión en relación al lenguaje y los fenómenos sociales.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

Es posible ampliar el vocabulario. En este caso la letra de la canción refleja situaciones cotidianas que permiten identificar lugares, tiempos, etc.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

La memoria histórica y la reflexión frente a los fenómenos sociales.

En tanto el trabajo gramatical acompaña el vocabulario y ubicación temporo-espacial.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

A través de la música es posible asociar diversas temáticas, y se convierte en una herramienta que posibilita reflexiones profundas en relación a identidad y memoria.

6 - DESAPARICIONES

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

- 1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Es una canción que tiene historia, por lo tanto, queda más adecuada para la audición (sin tener la letra en manos)

- 2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Practicar los números de 100 en adelante y la práctica auditiva

- 3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición: subasta de palabras: alumnos

"compran" los palabras ofrecidas a través de puntos donados en el inicio de la tarea. La venta ocurre a través de una subasta.

La idea es comprar el máximo posible de palabras con los puntos que tienen. Es dicho que después oírán una canción y que el grupo que tenga

más palabras dentro de la canción gana la competición (no saben qué canción van a oír)
No todas las palabras ofrecidas están en la letra

- durante de la audición:

Alumnos deben identificar las palabras que estén en la letra.

6 - DESAPARICIONES

- después de la audición: Se pide que digan qué palabras han conseguido oír. En seguida se distribuye la letra y se explica términos no conocidos. (si dieran, ponga otra vez con letra)

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

No hay preocupación con el vocabulario. Si hay palabras desconocidas, se aclara. El objetivo es practicar los números y la comprensión auditiva ^{estimular}

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

El tema de la dictadura. La letra estimula el tema. Se puede intentar rescatar la historia de Brasil y hacer comparaciones (ya he discutido el asunto en clase)

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Creo que ya he contestado arriba al decir que se puede discutir la historia y hacer comparaciones intentando buscar rasgos de la letra que remitan a este período de la historia.

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesora

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana - FFLCH/USP

7

7 - ESE HOMBRE

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

POR EL VOCABULARIO, MUY ~~ADAPTADA~~ ADECUADO PARA APRENDER
SOBRE CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y ESTADOS DE ÁNIMO.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

CONOCER ~~EL~~ EL VOCABULARIO Y UN POCO MÁS DE LA CULTURA
MUSICAL

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

HABLAR DEL TEMA QUE SE VA A DESARROLLAR

7 - ESE HOMBRE

- durante de la audición:

ESCUCHAR NO MÁS.

- después de la audición:

TRADUCCIONES, EXPLICACIONES Y ACERTACIONES

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

MUY IMPORTANTE, PARA EL ENRIQUECIMIENTO LÉXICO

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

~~EL AMOR~~

EL EMPODERAMIENTO FEMENINO

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

~~En una~~

Con otros ejercicios sobre el léxico propuesto

ESE HOMBRE

ROCÍO JURADO

Ese hombre que tú ves ahí
que parece tan galante,
tan atento y arrogante,
lo conozco como a mí.

Ese hombre que tú ves ahí
que aparenta ser divino,
tan afable y efusivo,
sólo sabe hacer sufrir...

Es un gran necio,
un estúpido, engreído,
egoísta y caprichoso,
un payaso vanidoso,
inconsciente y presumido,
falso, enano, rencoroso
que no tiene corazón.

Lleno de celos,
sin razones ni motivos,
como el viento, impetuoso,
pocas veces cariñoso,
inseguro de sí mismo,
soportable como amigo,
insufrible como amor.

Ese hombre que tú ves ahí,
que parece tan amable,
dadivoso y agradable,
lo conozco como a mí.

Ese hombre que tú ves ahí,
que parece tan seguro
de pisar bien por el mundo,
sólo sabe hacer sufrir.

7 - Ese Hombre

Galante:
Atento:
Arrogante:
Divino:
Afable:
Efusivo:
Necio:
Estúpido:
Engreído:
Egoísta:
Caprichoso:
Payaso:
Vanidoso:
Inconsciente:
Presumido:
Falso:
Enano:
Rencoroso:
Sin corazón:
Celoso:
Impetuoso:
Cariñoso:
Inseguro:
Soportable:
Insufrible:
Amable:
Dadivoso:
Agradable:

Rocío Jurado fue una cantante española de reconocida fama, con más de 17 millones de discos vendidos. Se especializó en géneros musicales genuinamente andaluces, como la copla andaluza y el flamenco, así como en la balada romántica, faceta con la que alcanzó relevancia en España y Latinoamérica.

María del Rocío Trinidad Mohedano Jurado
Cádiz 18.09.1946 – Madrid 01.06.2006

14

8

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas - FFLCH/USP

8 - FOTOGRAFÍAS

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

lleva esta canción a mis clases porque les encanta a mis alumnos, tiene palabras sencillas y habla acerca del amor y del extrañar.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Propongo la introducción de la letra y la comprensión y de pronto que los alumnos encuentren los verbos que estén conjugados y los pongan en la forma infinitivos.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

En este caso les enseño a mis alumnos lo que es verbo y hablo sobre las posibles formas de conjugarlo y cuales son las terminaciones en infinitivos.

8 - FOTOGRAFÍAS

- durante de la audición:

Durante la audición les pido que intenten oír y comprender la letra y que tomen nota de las palabras que aún no conocen.

- después de la audición:

Les entrego ~~la~~ una hoja con la letra de la canción, pégala de nuevo y ^{les} explico sobre la actividad a ser desarrollada les dando algunos ejemplos.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

El vocabulario es trabajado en el momento después que escucharon la canción, es muy importante trabajar con las palabras de la canción porque es un momento de adquisición de los significados y algunas tienen el mismo significado de la lengua materna, por ejemplo, la palabra "toxiturno".

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

- Sobre un vampir que se vea de nuevo.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Sí, es importante que ellos participen activamente de las clases.

8 - FOTOGRAFÍAS

<p>Cantante: Juanes Canción: Fotografías</p> <p>Cada vez que yo me voy Llevo al lado de mi piel tus fotografías Para verlas cada vez Que tu ausencia me devora entero el corazón Y yo no tengo remedio más Que amarte...</p> <p>En la distancia te puedo ver Cuando tus fotos me siento a ver En las estrellas tus ojos ver Cuando tus fotos me siento a ver</p> <p>Cada vez que te busco te vas Y cada vez que te llamo no estas Es por eso que debo decir que tú solo en mis fotos estas (BIS)</p> <p>Cuando hay un abismo desnudo que se pone entre los dos Yo me valgo del recuerdo taciturno de tu voz Y de nuevo siento enfermo este corazón Que no lo quede remedio más que amarte</p> <p>En la distancia te puedo ver Cuando tus fotos me siento a ver En las estrellas tus ojos ve Cuando tus fotos me siento a ver</p> <p>Cada vez que te busco te vas Y cada vez que te llamo no estas Es por eso que debo decir que tú solo en mis fotos estas (BIS)</p> <p>(Nelly Furtado) Cada vez que te busco te vas. Jajajaja...(risadas)</p> <p>Cada vez que te busco te vas Y cada vez que te llamo no estas Es por eso que debo decir que tú solo en mis fotos estas (x4)</p>	<p>Verbos no infinitivo</p>
---	-----------------------------

14

9

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa: alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana - FFLCH/USP

9 - GRACIAS A LA VIDA

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Creo que se trata de una canción rica en vocabulario y interpretación. Es curioso como los alumnos van construyendo el sentido solo después de la mediación del profesor. Además, trato de trabajar el presente de indicativo.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

- aproximación con una canción muy conocida;
- presentación del contexto de su elaboración por Violeta Parra.
- presentación y discusión sobre Mercedes Sosa.
- interpretación de vocabularios y sentido general de la letra.
- introducción para el presente de indicativo.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

- conversación sobre Mercedes Sosa y Violeta Parra, para saber si los alumnos las conocen.
- introducción sobre el tipo de canción de Violeta Parra y su contexto de elaboración.
- Breve presentación sobre Mercedes Sosa.

9 - GRACIAS A LA VIDA

- durante de la audición:

- los alumnos deben completar los huecos que hay en la letra.

- después de la audición:

~~Interpretar la canción y sacar dudas de vocabulario.~~
- interpretar la canción y sacar dudas de vocabulario.
- identificar los verbos en presente de indicativo, ponerlos en infinitivo, ordenarlos según sus terminaciones y distinguirlos entre regulares e irregulares.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

El vocabulario es esencial, porque es metafórico, como en "me dio dos luceros que cuando los abro". Creo que hay algunas palabras importantes para la interpretación "luceros", "ancho", "chubascos" etc.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

→ los sentidos: la visión, el tacto, la audición etc.
→ el agradecimiento.
→ la función de las artes en el contexto social;
→ la función de la canción en la cultura y en la sociedad.

6) ¿Habrías algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

→ Sí, como las músicas de nuestra MPB, la función del cantante en nuestra sociedad y la música de protesta, por ejemplo.

9 - GRACIAS A LA VIDA

03/06/2016

9

Escucha dos veces la canción "Gracias a la vida" en la voz de la cantante argentina Mercedes Sosa: <https://www.youtube.com/watch?v=AgBI-0TBIsY>. En la primera vez, intenta entender el contexto y de que se trata la canción.

Después, escúchala una vez más y completa los huecos con el vocabulario en el final de la hoja.

Gracias a la vida, de Violeta Parra

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del _____
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el _____ que yo amo.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el _____ y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, _____
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy
amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis _____ cansados
Con ellos anduve _____ y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu _____ y tu patio.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el _____ que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus _____ claros.

Gracias a la _____ que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi _____ canto.

Gracias a la vida, gracias a la vida.

fuelle: <https://www.letras.com/mercedes-sosa/37544/traducao.html>

Completa los espacios en la canción con el vocabulario correspondiente:

sonido, corazón, calle, hermano, pies, hombre, ojos, propio, vida, ciudades, blanco.

9 - GRACIAS A LA VIDA

9

1. Identifica y subraya los verbos en presente de indicativo en la letra de la canción.

2. Escribe la forma en infinitivo de los verbos que encontró en el ejercicio anterior:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Ahora, ordénalos según sus terminaciones:

-ar	-er	-ir

4. Distínguelos entre regulares e irregulares.

regular

irregular

5. Conjuga los regulares en presente de indicativo:

14

10

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana - FFLCH/USP

10 - ILUSIÓN

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Porque además de gustarme tanto el ritmo como la letra, es una confraternización de las dos ~~culturas~~ idiomas (portugués y español). Además muchos alumnos conocen a Marise Monte, entonces el extrañamiento es menor. Hay algo que se interesen en conocer más a la cultura mejicana.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

No propongo ninguna actividad, traigo la música como un momento lúdico, en que les presento cantantes latinos o españoles, les explico que escuchar y cantar los ayudará a aprender y disfrutar la música.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Les pregunto si les gusta la música latina. Si conocen a algún cantante y les digo que escuchar músicas en español, así como cantarlas los ayudará a pronunciar mejor las palabras y a conocer más de la cultura.

Les hablo un poco de la cantante, en este caso, de Julieta Venegas, y que Maurice Monte en general la concien.

- durante de la audición:

No les digo nada, los dejo disputar

10 - ILUSIÓN

- después de la audición:

Les pregunto si la entendieron, si tienen dudas, leo con ellos la letra para que comprendan el sentido de cada verso. Les pregunto si les gusta ese tipo de música, ritmo, para poder adelantar las próximas músicas.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es a sus gustos fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

Para mí lo fundamental no es el vocabulario, sino más bien introducirles músicas latinas, para que ellos mismos busquen en Youtube o en cualquier otro medio músicas latinas. Hoy es muy fácil encontrar músicas traducidas.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

~~El~~ El tema de tocar nuestros sueños. No dejarlos, más bien perseguirlos. Porque todos tienen sueños, y aprender el español puede ser uno de ellos. Aunque cuesta realizarlo, que no desistan, mismo que se demore.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Sí. Porque me parece el interés es mayor cuando el tema es próximo de sus realidades. Hay temas universales; el amor, los celos, la ilusión, vivir, morir, enfin. Temas humanos que tocan a todos.

11 - LA CARTA (CARTA DE AMOR)

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases.
Teniendo en cuenta esa actividad, contesta: Si

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Esta canción ^{una} ~~una~~ ^{tiene} ~~tiene~~ los signos de puntuación escritos y ~~no~~ ^{no} en símbolos entonces ~~aprovecho~~ ^{aprovecho} para hacer "trampas" con los alumnos y de esa manera traer algo de desconstrucción a la clase.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Levanto la ^{letra} canción para que los alumnos lean y les pido que busquen los signos de puntuación.

Como aplico esa actividad a alumnos que recién están empezando a aprender el idioma dicen no encontrar más que los únicos que

aparecer en la letra que les enseñó.

11 - LA CARTA (CARTA DE AMOR)

- durante de la audición:

Esta actividad tiene su objetivo basado ~~en~~ más en la lectura que en la audición. O sea durante tan solo escuchamos y les propongo que los que quieran canten.

- después de la audición:

Comentaries de que les gustó o no.
fin de clase y hasta la próxima

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

No hay esa intención, la intención solo es presentar los signos de manera agradable

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

Ninguno

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

No. pues no hay.

11 - LA CARTA (CARTA DE AMOR)

Querida mujer dos puntos no me hagas sufrir coma
hoy me decido a escribirte cartas de amor sincero tú lo ves tu cariñito es un agujero
que me atraviesa el querer y sin tus besos en mi chaleco
nada me cubre la piel punto y seguido Como ves, sólo pienso en ti yo
no me interesa la Perestroikani el baloncesto ni Larry Bird
y un sufrimiento a plazo fijollevo en el pecho, mujer
Quiéreme otra vez, llénate de mí vida tengo yo sólo junto a ti.

11 - LA CARTA (CARTA DE AMOR)

Actividad para presentar los signos de puntuación.

Canción Carta de amor de Juan Luis Guerra.

<http://marcoele.com/actividades/canciones/>

http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp

<http://formespa.rediris.es/canciones/>

14

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Portuguesa

12

12 - LA FLACA

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

La canción mezcla elementos culturales de rock y de salsa. Además tiene, por lo general, claridad tanto en la pronunciación como en el vocabulario. Esas son características importantes pues trabajamos con iniciantes.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Es uno de los primeros acercamientos al español. Es. En este sentido, el hecho de que hay descripciones físicas facilita la introducción o fijación de un léxico básico.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

1) Exposición del objetivo de la clase.
- antes de la audición: Solicitar a los alumnos que piensen en situaciones en que necesitamos describir personas o dar informaciones de rasgos físicos.

12 - LA FLACA

- durante de la audición: ¹⁾Preocupación con el ritmo y posibilidad de comprensión sin la letra;
2) Audición con la letra en manos.

- después de la audición: Utilizo el clip.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

Como es una canción de introducción al español, sí, necesito trabajar el léxico, pero me hago traducciones.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

Pienso en algunos aspectos como la mezcla cultural (por el ritmo), la "idea" que se produce de la Habana, el estereotipo de la mujer.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Si pudiera, trabajaría con algún poema de Nicolás Guillén, pero los alumnos con los cuales trabajo generalmente todavía tienen poca proficiencia. Sin embargo, la descripción a veces me suena semejante a algunos trechos de "Capitales de Cereza", en los cuales se describe al personaje Dora.

12

La flaca
(Jarabe de Palo – España)

En la vida conocí mujer
igual a la flaca
Coral negro de La Habana
tremendísima mulata

Cien libras de piel y hueso
40 kilos de salsa
y en la cara dos soles
que sin palabras hablan.
que sin palabras hablan.

La flaca duerme de día
dice que así el hambre engaña
cuando cae la noche
baja a bailar a la Tasca

Y bailar y bailar
y tomar y tomar
una cerveza tras otra
pero ella nunca engorda,
pero ella nunca engorda.

Por un beso de la flaca
daría lo que fuera
por un beso de ella
aunque sólo uno fuera.

Por un beso de la flaca
daría lo que fuera
por un beso de ella
aunque sólo uno fuera.
Aunque sólo uno fuera.

Mojé mis sábanas blancas
como dice la canción
recordando las caricias
que me brindó el primer día

Y enloquezco de ganas de
dormir a su ladito
¡Porque Dios que esta flaca a
mí me tiene loquito!
A mí me tiene loquito.

Por un beso de la flaca
yo daría lo que fuera
por un beso de ella
aunque sólo uno fuera.
Por un beso de la flaca
yo daría lo que fuera
por un beso de ella
aunque sólo uno fuera. (6X)

En la canción, el lenguaje utilizado para describir la muchacha (La Flaca) es connotativo, o sea, el sujeto lírico usa recursos poéticos para describirla. En la columna de la derecha tienes las características. Escribe en la otra columna la expresión correspondiente en el texto.

Característica	Expresión en la canción
La chica es negra	
Ella es muy guapa	
"La flaca" es magra	
La muchacha tiene los ojos grandes y brillantes	
La chica sabe bailar muy bien	
Ella es pobre	
La flaca es cubana	
El sujeto lírico está enamorado	

12 - LA FLACA

14

13

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesora

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispânica, Universidade Federal do Rio de Janeiro

13 - LA GATA VARELA

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

TRABAJA ESTA CANCIÓN por el hecho de que ES un TANGO ARGENTINO, que a su vez HAY mucho rasgos culturales en su historia. HAY en especial la conjugación de los verbos en el presente y el sonido de la doble (LL) que es típico de la Región Río platense.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

Los objetivos son distintos para cada grupo, pero me toca a mí como buscar objetivo en general es HACER con que los alumnos conozcan la conjugación del presente y PODER HACER LA ASOCIACIÓN entre el caminar de la GATA VARELA con los compases del tango a partir de la melodía.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Antes de la audición, hablaría sobre la historia del TANGO y su importancia como objeto cultural del Río de la Plata (Región). Les diría a los chicos el significado de la palabra "Atormenta" no más.

13 - LA GATA VARELA

- durante de la audición:

DURANTE LA AUDICIÓN LOS CHICOS TENDRIAN QUE COMPLETAR LOS HUECOS CON ALGUNAS PALABRAS ESPECIFICAS

- después de la audición:

HACER LA INTERPRETACIÓN DE LA CANCIÓN CON OTRAS CUESTIONES DESTINADAS A LA COMPRENSIÓN.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

EN ESTA CANCIÓN, EN ESPECIAL, HAY EL TEMA DEL LUNARISMO QUE ES MUY IMPORTANTE PARA QUE UNO LO SABES. LA PALABRA ATORRANTA POSEA UNA GRAN IMPORTANCIA POR EL HECHO DE SU COMPLEJIDAD CULTURAL.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

TRABAJARÍA CIENCIAS SOBRE LAS PALABRAS "GLICINAS" Y "ADRENALINA".

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

RELACIONARÍA EL HECHO DE PINTAR CON TINTAS ACUARELAS PUES TODA LA ACCIÓN DE LA GATA VARELA ES UNA PINTURA SEGUN EL AUTOR.

13 - LA GATA VARELA

La gata sale a cantar / envuelta en adrenalina
y perfuma el escenario / con inciensos y glisinas
con un código de tango / sin libros y sin escuela
y te lo dice pintando / con colores de acuarela

El mejor de los cantores / tiene la vieja
enseñanza
de callar cuando se debe / y de hablar cuando
hace falta
gata mojada de lluvia / que aligerando los vicios
sale a andar por la cornisa / sin caer al precipicio

Parece una atorranta / cuando canta
parece que se deja / y no se deja
te da la sensación / cuando camina
que en vez de una mujer, / llegan dos minas
Parece medio loca / y te provoca
porque el tango en su boca / es un gemido
parece que ya nada la sorprende

parece saber todo de la vida
parece pero no es lo que parece
es una gata herida

Los que cantan a los gritos / seguirán siendo
aprendices
porque el tango no se canta / porque al tango se
lo dice
con la pausa y el silencio / al que aluden los
poetas
despacito, poco a poco / para que entiendan la
letra
Cuando el público no escucha / la gata tiene el
orgullo
de tener la mente fresca / en el medio del barullo
yo también escribo y canto / sin libros y sin
escuela
despacito, poco a poco / como la gata Varela

Tareas

1) En tu opinión, ¿el poeta hace comparación de la gata con qué estilo musical?

2) ¿Qué te parece esa combinación y por qué el artista utilizó este recurso?

3) Escriba abajo todas las acciones de la gata.

4) Escriba las características de la gata.

5) ¿Cuál es la predominancia del tiempo cronológico en toda la canción? Escriba algunos ejemplos abajo.

¡Investigando!

Adrenalina: _____
Gliscinas: _____
Acuarela: _____
Atorranta: _____

2° momento

Vamos a crear un cuadro con tinta acuarela sobre el escenario de la música.

12

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas

14 - MUJER CON PANTALONES

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

Esta canción fue elegida para trabajar con mis alumnos (CEL) el verbo "gustar" y el vestuario en LE. Pero que además de divertida, lo que durante la clase, torna más fácil la internalización de la estructura del verbo en LE.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

- Enseñar el verbo gustar
- Enseñar el vocabulario de vestuario
- Divertir
- Enseñar nuevo vocabulario en general.
- La imagen de la mujer (su vestuario) al paso del tiempo.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

Hacer preguntas sobre de qué creen que la música va a tratar, para que apunten sus ideas iniciales y después de oír la canción confirmen si estaban ciertos, y después de una discusión si sus ideas cambiaron.

Ex: Mirando el título de la canción, ¿de qué creen que ella habla?

¿Creen que es una canción divertida?

¿Creen que el yo lírico es un hombre o una mujer?

14 - MUJER CON PANTALONES

- durante de la audición:

Se subrayan las palabras que no comprenden y completan los huecos.

- después de la audición:

Discusión sobre el asunto de la canción, comparación entre las ideas que tenían y las nuevas, a que elementos de la sociedad esta canción hace referencia.

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

Si, porque sean iniciales para ~~comprenderla~~ que la puedan comprender. por ej: pantalones, tormenta, deshojar, enseñar.

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

- La vestimenta de la mujer a través de los años
- Como la mujer es vista en la canción y en nuestra sociedad.

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Si, para tomar la experiencia de la canción más significativa.

14 - MUJER CON PANTALONES

14

La que no me reclame como propiedad privada
 Aquella a quien _____ los secretos de mi almohada
 Que no tenga que probarse a cada instante lo que _____
 Una dama frente el _____, y en la intimidad que esa mujer sea puro _____

La que no deba perfumarse cada _____ en agua bendita
 Y que siempre tenga un sí al deshojar la margarita
 Yo la acepto con excusas y hasta agenda para pensarme
 Esa misma que le de luz a mí _____ cada día al entregarse

A mí me _____ la mujer con _____
 Que tenga siempre su _____ y sus razones
 Que a la hora de amar, sea una rafaga de viento
 Que me arulle el corazón con _____
 A mí me _____ la mujer con _____
 Mi complemento cuando lleguen _____
 Ella es todo lo que ame en una sola mujer
 La que me salva la vida cada día en su querer

Dicen que en cuestión de _____ no hay disgustos
 Si me sigue la corriente yo le invento hasta lo absurdo
 Si el _____ no anda bien, en el silencio esperare
 A que pase la tormenta y en la _____ nos podamos entender

Estribillo

A mí me _____ la mujer con _____ (5X)

Que no deje de ser tierna
 Ni enseñar un poco de pierna
 Cachondita, cosa rica. No me dejes de querer

A mí me _____ la mujer con _____ (5X)

¡Buen trabajo!

La que no me reclame como propiedad privada
 Aquella a quien _____ los secretos de mi almohada
 Que no tenga que probarse a cada instante lo que _____
 Una dama frente el _____, y en la intimidad que esa mujer sea puro _____

La que no deba perfumarse cada _____ en agua bendita
 Y que siempre tenga un sí al deshojar la margarita
 Yo la acepto con excusas y hasta agenda para pensarme
 Esa misma que le de luz a mí _____ cada día al entregarse

A mí me _____ la mujer con _____
 Que tenga siempre su _____ y sus razones
 Que a la hora de amar, sea una rafaga de viento
 Que me arulle el corazón con _____
 A mí me _____ la mujer con _____
 Mi complemento cuando lleguen _____
 Ella es todo lo que ame en una sola mujer
 La que me salva la vida cada día en su querer

Dicen que en cuestión de _____ no hay disgustos
 Si me sigue la corriente yo le invento hasta lo absurdo
 Si el _____ no anda bien, en el silencio esperare
 A que pase la tormenta y en la _____ nos podamos entender

Estribillo

A mí me _____ la mujer con _____ (5X)

Que no deje de ser tierna
 Ni enseñar un poco de pierna
 Cachondita, cosa rica. No me dejes de querer

A mí me _____ la mujer con _____ (5X)

¡Buen trabajo!

12

15

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispânicas

15 - SACAR LA VOZ

Recibiste la orientación de traer al curso una actividad con canción que sueles utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua? Es una canción que presenta contextos de la dictadura en la Argentina y puede ser ~~usada~~ ^{usada} con los ~~los~~ dictadores de otros países. Los alumnos gustan del ritmo de la canción. Se puede trabajar con el contexto social y también con el discurso presente.

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción? Identificar los contextos presentes en la canción, percibir los sonidos de los dos voz y las diferencias de pronunciación.

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

~~En esta parte no propongo ninguna actividad, porque~~
~~los~~ Los alumnos son orientados a oír la canción y dedicar la atención a la pronunciación y en el tema presentado. ~~Responde~~

15 - SACAR LA VOZ

- durante de la audición:

Entender los diversos sonidos y las diferencias ^{de} ~~entre~~ la pronunciación ~~de~~
los ~~dos~~ ~~que~~ con otros ya ~~aprendidos~~ ~~en~~ trabajados en la clase.

- después de la audición:

Discutir las palabras y los significados no conocidos, comprensión del tema presentado. Analizar en relación de la canción y a partir de la comprensión. Presentar el videoclip y hacer un debate sobre el tema.

qué?

Es fundamental trabajar con los significados de algunas palabras como de la expresión "saca la voz", "miraa encabado", "Ricoñ", "agotado", ~~porque~~ entre otros, porque son esenciales para la comprensión de la canción y de los efectos de sentidos que pueden ~~traverse~~ producir.

El contexto sociohistórico de la dictadura Argentina y la libertad de ~~una~~ expresión.

Si, con el conocimiento que tienen sobre la dictadura en el Brasil y con el ~~contexto~~ ^{contexto} ~~historia~~ ^{actual} el contexto actual en el país.

15 - SACAR LA VOZ

15

Sacar la voz - Ana Tijoux

Respirar para sacar la voz,
Despegar tan lejos como un águila veloz.
Respirar un futuro esplendor,
Cobra más sentido si lo creamos los dos.

Liberarse de todo el pudor, tomar de las
riendas,
No rendirse al opresor.
Caminar erguido, sin temor,
Respirar y sacar la voz.

Uhh, uhh, uhhh (x2).

Tengo los bolsillos vacíos,
Los labios partidos, la piel con escamas,
Cada vez que miro hacia el vacío.
Las suelas gastadas, las manos atadas,
La puerta de entrada siempre tuvo el cartel,
Que dijo que estaba cerrada.
Una espina clavada,
Una herida infectada, entramada,
Una rabia colmada,
En el todo y en la nada.
El paso torpe, al borde, sin acorde,
Cada vez que pierdo el norte,
Tengo la pérdida del soporte.
El tiempo que clava, Me traba la daga,

Me mata, filuda la flama, sin calma,
Que de las manos se me escapa.

Pero, tengo mi rincón florido,
Sacar la voz, no estoy sola,
Estoy conmigo.

Liberarse de todo el pudor,
Tomar de las riendas,
No rendirse al opresor.
Caminar erguido, sin temor,
Respirar y sacar la voz.

Uhh, uhh, uhhh (x4).

Tengo el amor olvidado,
Cansado, agotado, botado,
Al piso cayeron todos los fragmentos,
Que estaban quebrados. El mirar encorvado,
El puño cerrado,
No tengo nada, pero nada,
Suma en este charco.
La mandíbula marcada,
Palabra preparada, cada letra afilada,
Está en la cresta de la oleada.
Sin pena ni gloria,
Escribiré esta historia,
El tema no es caerse,
Levantarse es la victoria.

Venir de vuelta, abrir la puerta,
Está resuelto, estar alerta.

Sacar la voz que estaba muerta,
Y hacerla orquesta,
Caminar, seguro, libre, sin temor,
Respirar y sacar la voz.

Liberarse de todo el pudor,
Tomar de las riendas,
No rendirse al opresor.
Caminar erguido, sin temor,
Respirar y sacar la voz.

Uhh, uhh, uhhh (x4).

El tiempo clava la daga,
Haga lo que haga uno, estraga oportuno,
Tú no cobras lo que el tiempo paga.
Estraga saga tras saga.
Raspa con su amarga espátula,
Huerfano se hace de brújulas,
Y lúcidamente en celo,
Blanca el arma, blanco el pelo,
Su blanca cara de crápula.
'Esta dice un espinela. La que violeta cantaba,
La de la sílaba octava del pateador.
Vieja escuela.
Y lo que duela, que duela,

15 - SACAR LA VOZ

Si es que tiene que doler,
La flama sin calma, que arder tenga,
Que siga ardiendo,
Que siga fosforeciendo,
Si tiene que fosforecer.

En un cordel,
A colgar la copla,
Que el viento mece,

Que pocas veces merece,
Cada pena, suelta voz, cada tos, pensando en
sacar la voz.
Uhh, uhh, uhhh (x2).

Atividade de compreensão

1) ¿Cuál es el tema principal de La canción?

2) ¿Lo que podemos inferir de la expresión *Sacar la voz*?

3) ¿Después de La lectura de La letra y de mirado el vídeo-clip, lo que se puede afirmar sobre el mensaje de La música?

Escucha la canción y di como es la pronunciación de las letras señaladas:

E	_____
O	_____
N	_____
A	_____
V	_____
H	_____
Z	_____
S	_____
L	_____
G	_____
RR	_____
L	_____
Y	_____
CH	_____
J	_____
D	_____

15

12

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES CON CANCIÓN EN LA CLASE DE E/LE - Profesor/a

Elaborado por la investigadora Greice de Nóbrega e Sousa alumna del Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Brasileira

16 - Yo Vivo EN UNA CIUDAD

Requerimos de usted al curso una actividad con canción que suele utilizar en las clases. Teniendo en cuenta esa actividad, contesta:

1) ¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?

- Trabajo esta canción en el curso de español, en el 1º año del colegio Equipe. Como uno de los temas que trabajamos es la ciudad, resulta ideal. Además me gusta trabajar el contexto de producción (década de 70, Argentina) - Hablamos un poco de esa época y yo comento un poco específicamente sobre la producción musical urbana en Bs As

2) ¿Cuáles son los objetivos de la actividad que propones con la canción?

- Explorar el contexto histórico y cultural de ese momento de la historia
- Explorar el momento histórico de forma más amplia (en el mundo)
- Trabajar lengua, específicamente sustantivos y plurales / Género

3) Imagina que tienes que dividir en tres partes el desarrollo de las actividades propuestas: antes / durante / después de la audición de la canción. ¿Cómo lo harías?

(Se trata de separar los momentos de desarrollo de la actividad que elegiste y de explicar por qué propones tales actividades. Por ejemplo, si es una conversación antes de la audición: sobre qué y por qué crees que es necesario hacer esa conversación; si es un momento para explicar algún contexto específico o el vocabulario: cuál sería y por qué crees que es necesario hacerlo; si no propones nada en alguno de esos momentos: por qué lo haces así etc.).

- antes de la audición:

- Presentar y explorar el momento histórico en el mundo, en América Latina y en la Argentina.
- Explorar la relación del pitirio con su ciudad (dime pariti)

16 - Yo Vivo En Una Ciudad

- durante de la audición:

completar mientras escuchan,
(con todos sustantivos)

- después de la audición:

- Decodificar - corregir -
escuchar nuevamente

4) ¿Qué lugar tiene el desarrollo del vocabulario en la actividad que propones para esa canción? ¿Es fundamental trabajar con los significados de algunas de las palabras de la canción? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

Que es lo que trabajo en la canción, hay palabras que los alumnos desconocen, y que es interesante trabajarlas, por ejemplo "gradación" que es una herramienta y que se usa para mencionar el corte de pelo "obligatorio" que la policía imponía a los jóvenes

5) ¿Qué temas abordados por la canción enfocarías? ¿Por qué?

- la ciudad
- la época
- Costumbres, por ejemplo la moda de la época y el cambio de algunos cosas como el pelo largo y la municipalidad que se enfrenta a la moral

6) ¿Harias algún tipo de relación del tema de la canción con otras temáticas conocida por los alumnos? ¿Por qué?

Siempre trata de que los chicos establezcan relaciones con lo que ellos conocen de esa época, otras canciones de Brasil etc.

ANEXO C - Site www.profedelee.es: página de apresentação

ANEXO D - Site www.profedelee.es: La vuelta al mundo

Calle 13 es una **banda de rap rock y rap fusión de Puerto Rico**. Esta videoclip salió a la luz en mayo del 2012.

ACTIVIDAD ONLINE

Escucha la canción tantas veces como quieras y completa los huecos.
¡Atención! En cada hueco puede haber más de una palabra, así que escucha atentamente. Recuerda que puedes utilizar el diccionario para saber el significado de una palabra haciendo doble clic sobre ella.

Escucha la canción tantas veces como quieras y completa los huecos.
¡Atención! En cada hueco puede haber de una a tres palabras así que escucha atentamente. Recuerda que si estás en un ordenador puedes utilizar el diccionario dxiendo doble clic sobre cualquier palabra.

No me regalen más libros

porque no los leo.

Lo ,

es porque lo veo.

Mientras más pasan ,

me contradigo cuando pienso.

El tiempo no me mueve,

yo me muevo con .

Soy las ganas de vivir,

las ganas ,

las ganas de conocer

después del mar.

Yo espero que mi boca

,

también espero que las turbinas

nunca me fallen.

No tengo todo calculado

ni mi vida resuelta,

solo

y espero una de vuelta.

Yo destino

y en la .

Yo no creo en la Iglesia

pero creo en tu mirada.

Tú eres el sol en mi cara

cuando me levanta,

yo soy la vida tengo,

tú eres la vida que .

Así tu maleta,

el bulto, los motetes,

, tu valija,

la mochila con todos , y..

La renta, ,
 el trabajo en ,
 lo cambié por las estrellas
 y de harina.
 Me escapé de la rutina
 mi viaje
 porque el cubo vivía
 se paisaje.
 Yo era un objeto
 esperando a
 Un día decidí
 hacerle caso a .
 A irme resbalando
 detrás de tu camisa,
 no me convenció nadie,
 me convenció tu sonrisa.
 Y me fui tras de ti
.

Y me fui tras de ti
.

Si quieres cambio verdadero
 pues, camina distinto.
 hasta
 la constelación más cercana,
 la suerte es ,
 tus ojos son mi ventana.
 Quiero correr por siete lagos
 en un mismo día.
 Sentir encima
 el clima frías.
 Llegar al tope de la sierra,
 las nubes
 sumergirme en y ver
 cómo , y..

Vamos a hablar...

¿Qué te ha parecido la canción y el videoclip? Como has podido ver, es una bonita historia de amor y de rebeldía contra la rutina diaria. Aquí tienes unas cuantas preguntas para fomentar el debate en clase:

- La frase que se repite en el estribillo «vamos a darle la vuelta al mundo» puede tener dos significados. ¿Sabes cuáles? ¿A qué más le darías la vuelta tú?, ¿por qué?
- Piensa en 3 cosas importantes en un trabajo, después ordénalas de más importante a menos y justifica tu elección.
- Si mañana pudieras cambiar de trabajo o elegir uno nuevo, ¿qué te gustaría ser?
- ¿Cuáles crees que son los mejores trabajos? ¿y los peores? ¿Por qué?
- ¿Estarías dispuesto a ganar menos dinero a cambio de tener más tiempo?
- Si fueras el jefe de una empresa, ¿qué harías para mejorar la vida de tus empleados?, ¿crees que sería compatible con la rentabilidad de la empresa?, ¿por qué?
- En el video vemos a dos compañeros de trabajo enamorados. ¿Crees que es posible el amor entre compañeros de trabajo?, ¿qué tiene de positivo y qué tiene de negativo?

Vamos a escribir...

Si quieres, puedes escribir una pequeña redacción y enviársela a tu profesor/a.

Tu nombre

Email de tu profesor

Tu email

¿Qué quieres escribir?

CALLE 13 – AMÉRICA LATINA

por Daniel Hernández Ruiz[†] de ProfeDeELE.es

Canción: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

Soy,
Soy lo que dejaron,
soy toda _____ de lo que se robaron.
Un pueblo escondido en la cima,
mi piel es de _____ por eso aguanta cualquier clima.
Soy _____ de humo.
Mano de _____ campesina para tu consumo.
Frente de _____ en el medio del verano.
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano.
Soy sol que _____ y el día que muere,
con los mejores atardeceres.
Soy el desarrollo en _____ viva,
un _____ político sin saliva.
Las caras más bonitas que he conocido.
Soy la fotografía de un desaparecido.
Soy la sangre dentro de tus _____.
Soy un pedazo de tierra que vale _____.
Soy una canasta con _____.
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos _____.
Soy lo que sostiene mi bandera,
la espina _____ del planeta es mi cordillera.
Soy lo que me enseñó mi padre,
el que no quiere a su _____ no quiere a su madre.
Soy América latina,
un pueblo sin piernas pero que camina.

Tú no puedes comprar al viento.
Tú no puedes comprar al sol.
Tú no puedes comprar la lluvia.
Tú no puedes comprar el calor.
Tú no puedes comprar las nubes.
Tú no puedes comprar los colores.
Tú no puedes comprar mi alegría.
Tú no puedes comprar mis dolores.

Tengo los _____, tengo los ríos.
Tengo mis _____ pa' cuando me sonrío.
La _____ que maquilla mis montañas.
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me _____.
Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque.

- 1- obra
- 2- frijoles
- 3- cuello
- 4- dientes
- 5- mascando
- 6- nieve
- 7- baña
- 8- discurso
- 9- venas
- 10- carne
- 11- cuero
- 12- dorsal
- 13- viña
- 14- patria
- 15- abono
- 16- lago
- 17- la sobra
- 18- pulmones
- 19- cabello
- 20- nace
- 21- versos
- 22- frío
- 23- una fábrica
- 24- la pena
- 25- goles

[†] A raíz de esta propuesta de Beatriz Díaz: <http://pizanadelaprofedelee.wordpress.com/2013/12/26/latinoamerica-de-calle-13-una-explasion-cultural-en-el-aula>

Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito,
Tengo mis _____ respirando azul clarito.
La altura que sofoca.
Soy las muelas de mi boca _____ coca.
El otoño con sus hojas desmalladas.
Los _____ escritos bajo la noche estrellada.
Una _____ repleta de uvas.
Un cañaveral bajo el sol en cuba.
Soy el mar Caribe que vigila las casitas,
Haciendo rituales de agua bendita.
El viento que peina mi _____.
Soy todos los santos que cuelgan de mi _____
El jugo de mi lucha no es artificial,
Porque el _____ de mi tierra es natural.

Tú no puedes comprar al viento.
Tú no puedes comprar al sol.
Tú no puedes comprar la lluvia.
Tú no puedes comprar el calor.
Tú no puedes comprar las nubes.
Tú no puedes comprar los colores.
Tú no puedes comprar mi alegría.
Tú no puedes comprar mis dolores.

Você não pode comprar o vento
Você não pode comprar o sol
Você não pode comprar chuva
Você não pode comprar o calor
Você não pode comprar as nuvens
Você não pode comprar as cores
Você não pode comprar minha felicidade
Você não pode comprar minha tristeza

Tú no puedes comprar al sol.
Tú no puedes comprar la lluvia.
(Vamos dibujando el camino,
vamos caminando)
No puedes comprar mi vida.
MI TIERRA NO SE VENDE.

Trabajo en bruto pero con orgullo,
Aquí se comparte, lo mío es tuyo.
Este pueblo no se ahoga con marullos,
Y si se derrumba yo lo reconstruyo.
Tampoco pestañeo cuando te miro,
Para q te acuerdes de mi apellido.
La operación cóndor invadiendo mi nido,
¡Perdono pero nunca olvido!

(Vamos caminando)
Aquí se respira lucha.
(Vamos caminando)
Yo canto porque se escucha.

Aquí estamos de pie
¡Que viva Latinoamérica!
No puedes comprar mi vida.

Letra e interpretación de la misma:

Antes de la canción hay un momento en el que se habla seguramente en Quechua, una lengua que hablan entre 9 y 14 millones de personas en Perú y Ecuador².

<i>Soy, Soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que se robaron.</i>	Habla de la época de la conquista con la llegada de los españoles a América (1492). Los conquistadores, como así se conocían, se apropiaron de terrenos para la Corona de Castilla y Aragón (España) y a su vez también mataron a muchas personas de culturas que ya vivían en América y expoliaron sus riquezas, de ahí decir <i>lo que se robaron</i> .
<i>Un pueblo escondido en la cima,</i>	Seguramente se refiere al Machu Picchu, una antigua ciudad inca construida a mediados del siglo XV en la vertiente oriental de la cordillera Central, al sur del Perú y a 2490 metros. Hoy Patrimonio Mundial de la Humanidad.
<i>mí piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.</i>	Hace referencia a que en América Latina se encuentran prácticamente todos los climas del mundo.
<i>Soy una fábrica de humo. Mano de obra campesina para tu consumo.</i>	Seguramente se refiere a que en muchos países de América Latina se encuentran muchas de las fábricas de las empresas occidentales y que estas suelen contaminar mucho. Además con "campesina" seguramente se refiere a que esta mano de obra es poco cualificada, que viene del campo. Y "tu consumo" se refiere al consumo del mundo occidental.
<i>Frente de frío en el medio del verano.</i>	Puede ser que se refiera a los países del Hemisferio Sur donde cambian las estaciones respecto al Hemisferio Norte. Es decir, que cuando en España es verano y hace calor, en Chile es invierno y hace frío.
<i>El amor en los tiempos del cólera, mi hermano.</i>	Se refiere a la famosa obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez, premio Nobel de Literatura.
<i>Soy sol que nace y el día que muere, con los mejores atardeceres.</i>	Hace referencia a la belleza y contraste de sus paisajes.
<i>Soy el desarrollo en carne viva,</i>	Es probable que se refiera a la etapa de desarrollo y prosperidad que está viviendo la inmensa parte de América Latina.
<i>un discurso político sin saliva.</i>	Aquí agradecería que escribieseis alguna posible sugerencia de interpretación en comentarios.
<i>Las caras más bonitas que he conocido.</i>	Contraste de los rostros de la gente. Rostros que el cantante considera muy hermosos.

² http://es.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_Latina#Idiomas_de_Am.C3.A9rica_Latina

<i>Soy la fotografía de un desaparecido.</i>	Se refiere a los desaparecidos de las numerosas dictaduras que han sacudido América Latina a partir de los años 60 hasta los 90. En especial, la dictadura de Videla en Argentina que ejerció una represión muy grande sobre la gente que tenía otras ideas y a los que consideraba "subversivos" y los secuestraban y arrojaban desde aviones al océano sin informar a nadie.
<i>Soy la sangre dentro de tus venas.</i>	Seguramente se refiera al gran mestizaje que ha habido entre las gentes que han poblado América Latina: españoles, portugueses y europeos en general, la gente que ya habitaba esas tierras conocidos como indígenas, africanos que vinieron como esclavos, pero también asiáticos. También se puede referir a la obra "Las venas abiertas de América Latina" (1971) del escritor Eduardo Galeano, una obra en la que se denuncia el saqueo de los recursos naturales desde la llegada de los españoles hasta el saqueo de Reino Unido y los Estados Unidos, principalmente.
<i>Soy un pedazo de tierra que vale la pena.</i>	Admiración por América Latina.
<i>Soy una canasta con frijoles.</i>	Los frijoles es un producto típico de este continente y hay una gran variedad de platos con este ingrediente en muchos países de América Latina. Conocidos en España como alubias o judías.
<i>Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles.</i>	Con toda seguridad se refiere a los dos goles que marcó Maradona, jugador de Argentina, a Inglaterra en la final del Mundial de Fútbol de 1986 en México. El primero de ellos fue el conocido como "Mano de Dios", en el cual Maradona anotó ilegalmente con la mano, y el segundo, conocido como el "Gol a los ingleses", en el que Maradona consiguió regatear a muchos jugadores y marcar.
<i>Soy lo que sostiene mi bandera,</i>	Probablemente se refiera a la tierra. Es decir, puede interpretarse como que por encima de los países, une a todos una misma tierra. Pero no estoy muy seguro.
<i>la espina dorsal del planeta es mi cordillera.</i>	Importancia de la Cordillera de los Andes como una de las más importantes de la Tierra. Los Andes atraviesan Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y parte de Venezuela. Su altura media ronda los 4000 metros.
<i>Soy lo que me enseñó mi padre, el que no quiere a su patria no quiere a su madre. Soy América latina,</i>	

<i>un pueblo sin piernas pero que camina.</i>	
<i>Tú no puedes comprar al viento.</i> <i>Tú no puedes comprar al sol.</i> <i>Tú no puedes comprar la lluvia.</i> <i>Tú no puedes comprar el calor.</i> <i>Tú no puedes comprar las nubes.</i> <i>Tú no puedes comprar los colores.</i> <i>Tú no puedes comprar mi alegría.</i> <i>Tú no puedes comprar mis dolores.</i>	Es un bonito estribillo que hace referencia a quienes (tanto desde fuera como desde dentro) han intentado saquear sus recursos. El dinero no puede comprar ciertas cosas como: el viento, el sol, la lluvia, el calor, las nubes, los colores y los sentimientos. Es toda una declaración contra el materialismo de la sociedad que no sabe valorar lo hermoso de América Latina.
<i>Tengo los lagos, tengo los ríos.</i> <i>Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío.</i> <i>La nieve que maquilla mis montañas.</i> <i>Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña.</i> <i>Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque.</i>	Elementos de la naturaleza del continente.
<i>Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito.</i>	Los coyotes es un mamífero que encuentra en países como México y otros de Norte América. Son como un lobo, por eso lo del canto.
<i>Tengo mis pulmones respirando azul clarito.</i>	Una tierra muy natural. Aquí podemos pensar en el Amazonas, que es el pulmón verde del mundo.
<i>La altura que sofoca.</i> <i>Soy las muelas de mi boca mascando coca.</i>	Hay ciudades como la capital de Bolivia en La Paz que está a 3650 metros de altura. A esa distancia es muy difícil respirar si no estás acostumbrado, por eso se dice que la gente nativa del lugar masca hoja de coca para sobrellevarlo.
<i>El otoño con sus hojas desmayadas.</i> <i>Los versos escritos bajo la noche estrellada.</i>	<i>Los versos escritos bajo la noche estrellada</i> hacen referencia al famoso poema 20 de <i>20 poemas de amor y una canción desesperada</i> de Pablo Neruda. Yo creo que estas líneas son también una referencia a otros grandes poetas de América Latina.
<i>Una viña repleta de uvas.</i> <i>Un cañaveral bajo el sol en cuba.</i> <i>Soy el mar Caribe que vigila las casitas,</i> <i>Haciendo rituales de agua bendita.</i> <i>El viento que peina mi cabello.</i> <i>Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello.</i> <i>El jugo de mi lucha no es artificial,</i> <i>Porque el abono de mi tierra es</i>	

natural.	
<p><i>Tú no puedes comprar al viento. (...) Você não pode comprar o vento Você não pode comprar o sol Você não pode comprar chuva Você não pode comprar o calor Você não pode comprar as nuvens Você não pode comprar as cores Você não pode comprar minha felicidade Você não pode comprar minha tristeza</i></p> <p><i>Tú no puedes comprar al sol. Tú no puedes comprar la lluvia. (Vamos dibujando el camino, vamos caminando) No puedes comprar mi vida. MI TIERRA NO SE VENDE.</i></p>	<p>Canta un trozo en portugués porque es una de las lenguas de América Latina.</p>
<p><i>Trabajo en bruto pero con orgullo, Aquí se comparte, lo mío es tuyo. Este pueblo no se ahoga con marullos, Y si se derrumba yo lo reconstruyo. Tampoco pestañeo cuando te miro, Para que te acuerdes de mi apellido.</i></p>	<p>Modo de ser de la gente.</p>
<p><i>La operación cóndor invadiendo mi nido, ¡Perdono pero nunca olvido!</i></p>	<p>Hace referencia a la famosa Operación Cóndor³, nombre por el que se le conoce al plan de coordinación de los estados dictatoriales de América del Sur y la CIA para reprimir y controlar a la gente con otras ideas políticas. Recordemos que en esta época había dos bloques: el comunismo de la Unión Soviética y el capitalismo de EE.UU. Y en algunos países del sur de América estaban teniendo éxito partidos comunistas, como el caso de Chile donde Salvador Allende ganó las elecciones y luego fue derrocado por un golpe de estado de Pinochet.</p>
<p><i>(Vamos caminando) Aquí se respira lucha. (Vamos caminando) Yo canto porque se escucha. Aquí estamos de pie ¡Que viva Latinoamérica! No puedes comprar mi vida.</i></p>	

³ http://es.wikipedia.org/wiki/Operaci%C3%B3n_C%C3%B3ndor

ANEXO F - Síntesis: Livro 1, abertura da *Unidad 1*

(MARTIN, 2011, vol. 1, p. 11)

¿Quién soy?

capítulo 1

Esta señora se llama Mercedes Sosa y es una importante cantante argentina. La Negra Sosa, como le dicen sus admiradores, nació en San Miguel de Tucumán, en 1935, y murió en Buenos Aires, en 2009. Tiene sus raíces en la música folclórica argentina. Su voz profunda y sus canciones de protesta se convirtieron en un símbolo de la resistencia contra las dictaduras latinoamericanas.

COLTACORPUSLATINSTOCK

ANEXO G - Síntesis: Livro 1, Apartado 1 - Alfonsina y el mar e Un vestido y un amor

(MARTIN, 2011, vol. 1, p. 85-88)

- 2 Ahora te toca hacer una versión en portugués de este aviso publicitario como si fuese a ser publicado en Brasil. *Respuesta personal*

- ¿Qué expresión en portugués correspondería a **media naranja**?
- ¿Qué imagen utilizarías para sustituir la original (mitad naranja, mitad kiwi)?
- ¿Utilizarías el tratamiento formal o informal?
- ¿Hay en Brasil algún mensaje oficial para ese tipo de producto?

En portugués utilizamos la expresión **cara metade**, que corresponde a la expresión **media naranja**. Incentiva a tus alumnos a que hagan esa actividad en grupos.

En esta actividad proponemos algunas reflexiones más sobre el uso de los **artículos** en español, sobre el **voseo** y sobre algunos usos del **pretérito imperfecto**. Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en la red. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás sitios legales con videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

PARTE I

Alfonsina y el mar

Por la blanda arena que lame el mar
su pequeña huella no vuelve más,
un sendero solo de pena y silencio llegó
hasta el agua profunda.
Un sendero solo de penas mudas llegó
hasta la espuma.

Sabe Dios qué angustia te acompañó,
qué dolores viejos calló tu voz
para recostarte arrullada en el canto
de las caracolas marinas.
La canción que canta en el fondo oscuro del mar
la caracola.

Te vas Alfonsina con tu soledad.
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y la está llevando
y te vas hacia allá como en sueños
dormida, Alfonsina, vestida de mar.

Cinco sirenitas te llevarán
por caminos de algas y de coral
y fosforescentes caballos marinos harán
una ronda a tu lado,
y los habitantes del agua van a jugar
pronto a tu lado.

Bájame la lámpara un poco más,
déjame que duerma, nodriza, en paz.
Y si llama él no le digas que estoy,
dile que Alfonsina no vuelve...
Y si llama él no le digas nunca que estoy,
di que me he ido...

Te vas Alfonsina con tu soledad.
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y la está llevando.
Y te vas hacia allá como en sueños
dormida, Alfonsina, vestida de mar...

Mercedes Sosa (composición de Ariel Ramirez y
Felix Luna). Extraída de <letras.terra.com.br>.
Acceso el 17 de marzo de 2009.

La cantante argentina Mercedes Sosa es uno de los íconos de la música latinoamericana.

De su extensa discografía, destacamos:

Si se calla el cantor (1977);
Corazón americano (1985);
La negra (1988); *Sino* (1993);
Misa criolla (2000);
Yo tengo tantos hermanos (2001); *Acústico* (2002).

Si quieres saber sobre su historia y conocer más de la discografía, accede a su sitio oficial
<www.mercedessosa.com.ar>.

En ese sitio puedes acceder gratuitamente a la grabación de la canción.

En estas actividades vamos a tratar el uso del artículo masculino **el** delante de palabras femeninas que empiezan con **a** o **ha**; aquí también se enfatiza que en español no se suele usar artículo delante de nombres propios.

- 1 Ya has estudiado que en español se utiliza **la** delante de sustantivos femeninos y **el** delante de sustantivos masculinos. Sin embargo, hay situaciones en que el artículo **el** reemplaza el artículo **la**. Identifica en el texto dos situaciones distintas en que eso ocurre:

"Hasta el agua profunda" y "Te requiebra el alma".

- 2 ¿Qué tienen en común esas palabras femeninas que en la canción son acompañadas por el artículo masculino **el**?

*Las dos palabras, **agua** y **alma**, empiezan con **a** en una sílaba tónica.*

*En el momento de la corrección, comenta con tus alumnos que, cuando un sustantivo empieza con **a** o **ha** en sílaba tónica, se sustituye **la** por **el**.*

- 3 ¿Y qué pasa con los adjetivos que se refieren a las palabras femeninas que van acompañadas de artículos masculinos? ¿Van en masculino o femenino? Comprueba.

*Los adjetivos se mantienen en femenino: **el agua profunda**.*

- 4 En la canción, se cuenta la historia de Alfonsina. ¿Qué le pasó?

Alfonsina murió en el mar. Quizás se haya suicidado.

- 5 Aunque la historia de Alfonsina la cuenta otra persona, hay un momento en que quien habla es ella misma. Identifícalo.

Bájame la lámpara un poco más, / Déjame que duerma, nodriza, en paz. / Y si llama él no le digas que estoy, / díle que Alfonsina no vuelve... / Y si llama él no le digas nunca que estoy, / di que me he ido...

- 6 En el portugués que hablamos en Brasil es corriente el uso del artículo determinante delante de nombres propios, por ejemplo: "Diga a ele que a Maria não vem hoje." ¿Ocurre lo mismo en el fragmento que identificaste en la actividad anterior?

No, en el fragmento el nombre propio (Alfonsina) no viene acompañado de artículo.

Comenta con tus alumnos que en español no es corriente el uso de artículos delante de nombres propios.

- 7 La historia que se cuenta en la canción trata de la muerte de una persona. Uno de los recursos que se utilizan para enfatizar la tristeza es la elección de expresiones que remiten a ese sentimiento. Encuéntralas:

- oscuridad *"agua profunda"; "en el fondo oscuro".*
- silencio *"pena y silencio"; "penas mudas"; "calló tu voz".*
- soledad *"sendero solo"; "con tu soledad".*
- sufrimiento *"pena"; "angustia"; "dolores viejos".*
- partida definitiva *"no vuelve más"; "y la está llevando"; "te vas hacia allá"; "cinco sirenitas te llevarán".*

- 8 En el fragmento que destacamos a continuación, la palabra **la** no es un artículo, sino un pronombre, que está sustituyendo una palabra femenina. ¿Qué palabra es esa?

Te vas Alfonsina con tu soledad.

¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?

Una voz antigua de viento y de sal

te requiebra el alma y la está llevando.

*La palabra **la** está sustituyendo la palabra **alma**, que es un sustantivo femenino.*

- 9 Hay palabras que son femeninas en español y masculinas en portugués, y viceversa. Identifica en la canción las palabras que tienen género distinto en las dos lenguas.

Los dolores: en portugués, "as dores"; la sal: en portugués, "o sal".

Comenta con tus alumnos que la palabra **mar** puede ser masculina o femenina en español. En la poesía se suele utilizarla en femenino.

PARTE II

Un vestido y un amor

Te vi
Juntabas margaritas del mantel
Ya sé que te traté bastante mal
No sé si eras un ángel o un rubí
O simplemente te vi.
Te vi
Saliste entre la gente a saludar
Los astros se rieron otra vez
La llave de Mandala se quebró
O simplemente te vi.
Todo lo que diga está de más,
Las luces siempre encienden en el alma
Y cuando me pierdo en la ciudad
Vos ya sabés comprender
Es sólo un rato no más
Tendría que llorar o salir a matar.
Te vi, te vi, te vi
Yo no buscaba a nadie y te vi.
Te vi
Fumabas unos chinos en Madrid
Hay cosas que te ayudan a vivir
No hacías otra cosa que escribir
Y yo simplemente te vi.
Me fui
Me voy de vez en cuando a algún lugar
Ya sé, no te hace gracia este país
Tenías un vestido y un amor
Y yo simplemente te vi.
Todo lo que diga está de más,
Las luces siempre encienden en el alma
Y cuando me pierdo en la ciudad
Vos ya sabés comprender
Es sólo un rato no más

Tendría que llorar o salir a matar.
Te vi, te vi, te vi
Yo no buscaba a nadie y te vi.

Fito Paez, extraído de <letras.terra.com.br>.

Acceso el 30 de marzo de 2009.

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.

JAVIER GALEANO/ASSOCIATED PRESS

Fito Paez nació en 1963 en Rosario, Argentina. Tras una larga carrera musical, en 2000 gana dos premios en el Grammy Latino, el de mejor artista y el de mejor canción de rock por *Al lado del camino*. Su disco *El amor después del amor* tiene el récord del disco de rock argentino más vendido.

Discografía:

Del 63 (1984); *Giros* (1985); *Corazón clandestino* (1986); *La la lá* (1986); *Ciudad de pobres corazones* (1987); *Ey!* (1988); *Tercer mundo* (1990); *El amor después del amor* (1992); *Circo beat* (1994); *Euforia* (1996); *Enemigos íntimos* (con Joaquín Sabina) (1998); *Abre* (1999); *Rey Sol* (2000); *Naturaleza sangre* (2003); *Mi vida con ellas I* (2004); *Mi vida con ellas II* (2004); *Moda y pueblo* (2005); *El mundo cabe en una canción* (2006); *Rodolfo* (2007); *No sé si es Buenos Aires o Madrid* (2008).

Sitio oficial:

www.mpaez.com.ar

En esta actividad le proponemos al estudiante que reflexione sobre el voseo y sobre algunos usos del pretérito imperfecto.

- 1 ¿Quién habla en la canción? ¿Con quién habla?

En la canción, un hombre habla con una mujer.

- 2 ¿El sujeto que habla trata formal o informalmente a su interlocutor? Justifica tu respuesta.

Lo trata informalmente: utiliza los verbos en la segunda persona del singular (tenías, saliste, sabés, etc.); además de los pronombres vos y te.

- 3 Busca en el texto los verbos que se refieren al interlocutor:

sabés (presente); juntabas, eras, fumabas, hacías, tenías (pretérito imperfecto); saliste (pretérito indefinido).

4 Utiliza el voseo y reescribe las frases en presente:

Acuérdate que para formar el voseo en presente de indicativo, basta quitar la -i de la forma **vosotros** en presente de los verbos terminados en -ar y -er:

cantar > **vosotros** cantáis > **vos** cantás

saber > **vosotros** sabéis > **vos** sabés

La forma de voseo para los verbos terminados en -ir es idéntica a la forma de **vosotros** en presente:

salir > **vosotros** salís > **vos** salís

- a. Tienes muchos amigos. *Tenés muchos amigos.*
- b. ¿Estudias aquí? *¿Estudiás aquí?*
- c. ¿Por qué vives en Brasil? *¿Por qué vivís en Brasil?*
- d. ¿Eres argentino? *¿Sos argentino?*

5 Utiliza el voseo y reescribe las frases en imperativo:

Para formar el voseo en imperativo, basta quitar la -d de la forma **vosotros** en imperativo y agregar el acento:

cantar > cantad (**vosotros**) > cantá (**vos**)

beber > bebed (**vosotros**) > bebé (**vos**)

partir > partid (**vosotros**) > partí (**vos**)

- a. Haz la tarea. *Hacé la tarea.*
- b. Escucha la canción. *Escuchá la canción.*
- c. Sal temprano. *Salí temprano.*

6 En la canción, el autor utiliza muchas veces los verbos en pretérito imperfecto para referirse a las acciones de la interlocutora: **juntabas, eras, fumabas, hacías, tenías...** ¿Qué puede expresar ese reiterado uso?

Se suele utilizar el pretérito imperfecto para describir acciones habituales en el pasado, para establecer contrastes entre lo que sucedía antes y lo que sucede

ahora y también para indicar una escena o circunstancia en el pasado. En la canción, el autor presenta la circunstancia en que encontró a la interlocutora.

El uso reiterado del pretérito imperfecto acentúa la distancia entre ellos, como si él la viera desde lejos, como si formara parte del panorama de la escena.

ANEXO H - Síntesis: Livro 1, Apartado 2 - La flaca

(MARTIN, 2011, vol. 1, p. 162-164)

- a. De un vistazo, ¿qué relación se puede establecer entre la geografía y el hambre?

Se espera que el estudiante observe que hay menos hambre en los países del Norte que en los países del Sur. Y que el hambre es más marcada en algunos países de África.

- b. ¿Cómo analizas la situación de Brasil en América del Sur?

Se espera que el estudiante observe que en Brasil se padece más hambre que en algunos de los países vecinos, como Argentina, Paraguay, Uruguay y Chile.

- c. Discute con tus compañeros y relaciona por lo menos cinco acciones que podrían disminuir el hambre en el mundo.

Respuesta personal.

Sabemos que el hambre afecta la integridad física de aproximadamente un mil millón de personas alrededor del mundo. Ese flagelo es el resultado de la mala distribución de las riquezas que produce la humanidad, de la corrupción de los gobiernos y de la falta de un plan supranacional que garantice el justo reparto de los alimentos.

En esta actividad proponemos algunas reflexiones más sobre el uso de las desinencias que expresan *diminutivos* y *superlativos*, sobre el *participio pasado irregular* y sobre algunas construcciones de *adjetivos*. Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en el sitio <www.youtube.com>. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás sitios con videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

La Flaca

En la vida conocí
mujer igual a la Flaca,
coral negro de La Habana,
tremendísima mulata.

Cien libras de piel y hueso,
cuarenta kilos de salsa
y en la cara dos soles
que sin palabras hablan.

La Flaca duerme de día,
dice que así el hambre engaña,
cuando cae la noche
baja a bailar a la tasca.

Y bailar y bailar
y tomar y tomar

una cerveza tras otra
pero ella nunca engorda.

Por un beso de la Flaca
daría lo que fuera,
por un beso de ella,
aunque sólo uno fuera.

Mojé mis sábanas blancas,
como dice la canción,
recordando las caricias
que me brindó el primer día.

Y enloquezco de ganas
de dormir a su ladito.
¡Porque Dios que esta Flaca
a mí me tiene loquito!

*Jarabe de Palo, extraído de <letras.terra.com.br>.
Acceso el 25 de marzo de 2009.*

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.

Componen el Jarabe de Palo los músicos Alex Tenas, Jordi Mena, María Roch, Daniel Forcada, Toni Saigi y el líder, Pau Donés, que además de solista es compositor.

En un viaje a Cuba, Pau conoció a una mujer que representaba el ritmo de la isla, el sabor y el ambiente cubano. De ese encuentro, resultó la canción "La Flaca", que se transformó en un fenómeno de masas.

El grupo mezcla *rock*, sonidos latinos, cubanos y flamencos.

Discografía:

La Flaca (1996);
Depende (1998);
De vuelta y vuelta (2001);
Bonito (2003); *1m²* (2004);
Adelantando (2007).

Sitio oficial: www.jarabedepalo.com

En estas actividades vamos a tratar algunas desinencias que expresan diminutivos y superlativos.

- 1 En la canción, los diminutivos **ladito** y **loquito** expresan:
 - a. menor tamaño o intensidad
 - b. menosprecio o poca importancia
 - c. afectividad
- 2 ¿En cuál de estas frases el uso del diminutivo expresa lo mismo que en la canción?
 - a. Hay que poner una cucharita de azúcar en cada vaso antes de echar el café.
 - b. Todos saben que aquello era tan sólo una mentirilla.
 - c. Esta es mi hijita mayor.
- 3 Observa algunas de las terminaciones que suelen ser utilizadas para formar el diminutivo. Enseguida, escribe en diminutivo las palabras que están a continuación:

-ito / -ita	loco > loquito; animal > animalito
-illo / -illa	conejo > conejillo; flor > florcilla
-ico / -ica	café > cafecico; galleta > galletica
-cito / -cita	hombre > hombrecito
-in	calabaza > calabacín
-uelo / -uela	galán > galanzuelo; moza > mozuela

- abuela *abuefita*
- caliente *calentito*
- despacio *despacito*
- mujer *mujercita*
- papel *papelito*

- 4 Algunas desinencias de diminutivo suelen ser utilizadas con valor burlesco o despectivo. Observa los ejemplos en el cuadro y escribe una frase en que utilices el diminutivo con uno de esos valores:

Respuesta personal.

-zuelo / -zuela	ladrón > ladronzuelo; mujer > mujerzuela
-ucho / -ucha	papel > papelucho; revista > revistucha
-illo / -illa	libro > librito; página > paginilla

Comenta con tus alumnos que, sin embargo, hay sustantivos que ya están lexicalizados en diminutivo: cigarrillo, costilla, bolsillo, calcetín, peluca, camioneta, etc.

- 5 El hecho de que la terminación intensifique el sentido de una palabra no ocurre solamente con los diminutivos. Al contrario, es un fenómeno muy corriente en el idioma. Identifica en el texto una palabra en que se utilizó una terminación para enfatizar. *Tremendísima.*

- 6 Utiliza la misma terminación y forma palabras como la que has identificado:

- aburrido *aburridísimo*
- amable *amabilísimo*
- bello *bellísimo*
- cansado *cansadísimo*
- contento *contentísimo*
- delgado *delgadísimo*
- dulce *dulcísimo*
- flaco *flaquísimo*
- linda *lindísima*
- rico *riquísimo*

ANEXO I - Síntesis: Livro 2, Apartado 1 - Vengo nasciendo así

(MARTIN, 2011, vol. 2, p. 82-84)

b. De acuerdo con el texto, es correcto afirmar que:

- A. ☐ El autor del texto no concuerda con la lingüista Wania de Aragão, para quien no es posible legislar sobre la lengua.
- B. ☐ El gerundismo es un fenómeno que afecta al portugués, pero no al español.
- C. ☒ Quien utiliza el gerundismo cree que está hablando de forma elegante.
- D. ☐ Las personas más cultas creen que el gerundismo es ofensivo.
- E. ☐ José Arruda es el primer político que intenta legislar sobre el uso de la lengua portuguesa.

c. De acuerdo con el texto, es incorrecto afirmar que:

- A. ☐ El gerundismo caracteriza el habla de recepcionistas y telefonistas.
- B. ☐ Para el gobernador de Brasilia, el gerundismo encubre la ineficiencia de quien lo utiliza.
- C. ☐ José Roberto Arruda se equivocó al prohibir el gerundio y no el gerundismo.
- D. ☒ Para el autor del texto, el gobernador tomó la decisión correcta.
- E. ☐ El gerundismo indica una acción futura y continua que no tiene fecha para finalizar.

En esta actividad proponemos algunas reflexiones más sobre el uso de la estructura **venir + gerundio**, sobre las expresiones **siempre** y **para siempre** y sobre la expresión **acabar de + verbo en infinitivo**. Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de la canción en el sitio <www.youtube.com>. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

Vengo nasciendo así...

Vengo nasciendo así
a un universo
que me transforma,
que me ilumina
y cristaliza
lo que siempre yo sentí.

Acabo de tener
revelaciones, que me hacen joven
hasta la muerte,
ya para siempre agradeceré
vivir.

No tengo que temer
nuevos fracasos,
siempre habrá un espacio
para recomenzar.

Si tuviera que dar
un nuevo abrazo,
abriría mis brazos,
no lo dejo marchar.

Vengo nasciendo así
a un universo
que me transforma
que me ilumina
y glorifica
lo que nunca decidí.

*Pablo Milanés, Vengo nasciendo,
México, Universal Music, 1998.*

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.

El cantautor cubano Pablo Milanés nació en la ciudad de Bayamo y estudió música en el Conservatorio Municipal de La Habana. Inicialmente estuvo muy influenciado por la música tradicional cubana y por el *feeling*, un estilo musical cubano de los años de 1940. Ese estilo estaba influenciado por la canción romántica estadounidense y por el *jazz*.

A lo largo de su vida artística, Pablo Milanés ha tocado diversos estilos, entre ellos el son cubano y la canción de protesta a finales de los sesenta.

De su extensa discografía, destacamos:

Versos sencillos de José Martí (1973);
Canta a Nicolás Guillén (1975);
Ao vivo no Brasil (1984);
Identidad (1990);
En blanco y negro, con Víctor Manuel (1995);
Buenos días, América (1987);
Vengo naciendo (1998);
Pablo querido (2002);
Como un campo de maíz (2005);
Regalo (2008).

CLAUDIA DAUT/REUTERS/INSTOCK

En esta actividad se busca reflexionar sobre la estructura **venir** + gerundio, sobre las expresiones **siempre** y **para siempre** y sobre la expresión **acabar de** + verbo en infinitivo.

- 1 En estos versos, el cantautor utiliza la expresión **vengo naciendo** para expresar:

- a. movimiento
- b. progresión o repetición**
- c. probabilidad

- 2 Utiliza la estructura **venir** + verbo en gerundio y completa las frases:

Venimos trabajando (trabajar) mucho y, por eso, estamos cansadísimos.

- a. (ella) Viene empeorando (empeorar) desde la semana pasada.
- b. (tú) ¿Desde cuándo vienes ocupándote/te vienes ocupando (ocuparse) de eso?
- c. (ellos) Me parece que viene recuperándose/se vienen recuperando (recuperarse) bien.
- d. (él) No sé si viene estudiando (estudiar) mucho.

- 3 En la actividad anterior, utilizaste el verbo **venir** en presente. Ahora utilízalo en pretérito imperfecto y reescribe las frases:

Veníamos trabajando mucho y, por eso, estábamos cansadísimos.

a. Venia empeorando desde la semana pasada.

b. ¿Desde cuándo venías ocupándote/te venías ocupando de eso?

c. Mé parece que venían recuperándose/se venían recuperando bien.

d. No sé si venía estudiando mucho.

- 4 Se utiliza la palabra **siempre** tres veces en la canción. Identifica:

a. las situaciones en que dicha palabra está empleada con el sentido de:

• en todo o en cualquier tiempo: "lo que siempre yo sentí"; "siempre habrá un espacio".

• por todo tiempo o por tiempo indefinido: "ya para siempre agradeceré".

b. el antónimo de esa palabra. nunca

- 5 ¿Cuál es el tema central de la canción? ¿Y qué relación hay entre ese tema y el uso de la expresión formada por **venir** + verbo en gerundio?

El tema central de la canción es la transformación a que uno está sujeto. El uso de la expresión **vengo naciendo** enfatiza ese sentido de transformación.

- 6 ¿Qué expresión el cantautor utiliza para referirse a algo que ha sucedido en un tiempo inmediatamente anterior al de la enunciación?

"Acabo de tener revelaciones."

En el momento de la corrección, comenta con tus alumnos que la expresión formada por **acabar de** + verbo en infinitivo, además de referirse al hecho de terminar de hacer algo, suele expresar también la enunciación de algo que ha ocurrido en un tiempo inmediatamente anterior.

- 7 Utiliza la expresión que has identificado en la actividad anterior y escribe tres frases.

Aunque la respuesta es personal, ofrecemos una posibilidad: Acabo de leer el libro... Acabo de hacer las actividades... Acabamos de volver del paseo...

ANEXO J - Síntesis: Livro 2, Apartado 2 - Canción del elegido

(MARTIN, 2011, vol. 2, p. 162-164)

- 6 Ya sabemos que hay acontecimientos que cambian bruscamente el estado de ánimo de uno. Peor, hay cosas que afectan no sólo a una persona sino a una colectividad. Con algunos compañeros, analiza este cómic español y adáptalo a la realidad brasileña. Haz todos los cambios necesarios.

Resuesta personal.

El objetivo de esta actividad es seguir trabajando las características de una persona o de una colectividad. En el momento de la corrección, discute con tus alumnos los estereotipos que están en el cómic y que probablemente van a aparecer en las adaptaciones.

Extraído de <www.eurielec.etsit.upm.es>. Acceso el 6 de enero de 2010.

Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en el sitio <www.youtube.com>. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

En estas actividades vamos a tratar el participio pasado irregular y algunos usos y construcciones de adjetivos.

Canción del elegido

Siempre que se hace una historia
se habla de un viejo, de un niño o de sí,
pero mi historia es difícil:
no voy a hablarles de un hombre común.
Haré la historia de un ser de otro mundo,
de un animal de galaxia.
Es una historia que tiene que ver
con el curso de la Vía Láctea,
es una historia enterrada,
es sobre un ser de la nada.
Nació de una tormenta
en el sol de una noche,
el penúltimo mes.
Fue de planeta en planeta
buscando agua potable,
quizás buscando la vida,
o buscando la muerte,
eso nunca se sabe.
Quizás buscando siluetas
o algo semejante
que fuera adorable,
o por lo menos querible,
besable, amable.

Él descubrió que las minas
del rey Salomón
se hallaban en el cielo
y no en el África ardiente,
como pensaba la gente.
Pero las piedras son frías
y le interesaban calor y alegrías;
las joyas no tenían alma,
sólo eran espejos, colores brillantes
y al fin bajó hacia la guerra...
¡perdón! quise decir a la Tierra.
Supo la historia de un golpe,
sintió en su cabeza cristales molidos
y comprendió que la guerra
era la paz del futuro.
Lo más terrible se aprende enseguida
y lo hermoso nos cuesta la vida.
La última vez lo vi irse
entre humo y metralla,
contento y desnudo,
iba matando canallas
con su cañón de futuro.

Silvio Rodríguez. Extraída de <letras.terra.com.br>.
Acceso el 25 de marzo de 2009.

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.

El cantautor cubano Silvio Rodríguez es uno de los iconos de la Nueva Trova Cubana, al lado de Pablo Milanés y Noel Nicola. Algo de *blues*, lirismo y compromiso social caracterizan su extensa obra, que también cuenta con influencias del jazz y de la música negra cubana.

Un poco de su discografía:

Días y flores (1975); *Al final de este viaje* (1978); *Mujeres* (1978); *Rabo de nube* (1979); *Unicornio* (1982); *Tríptico* (1984); *Causas y azares* (1986); *Descartes* (1998); *Érase que se era* (2006).

Sitio oficial:

www.silviorodriguez.org

LUÍZ ROMERO/ASSOCIATED PRESS IF

- 1 Has aprendido que para formar el participio pasado de un verbo regular, debes cambiar la terminación **-ar**, **-er** o **-ir** del infinitivo por las terminaciones **-ado** o **-ido**: **amar** > **amado**; **beber** > **bebido**; **salir** > **salido**. También ya sabes que hay verbos con participio irregular. A ver si te acuerdas:

- abrir abierto
- cubrir cubierto
- decir dicho
- escribir escrito
- hacer hecho
- morir muerto
- poner puesto
- romper roto
- satisfacer satisfecho
- ver visto
- volver vuelto

- 2 Identifica en la canción las palabras que hayan sido formadas de ese modo.

Elegido, enterrada, molidos.

3 En la canción, esos verbos que están en participio expresan:

- a. algo que ha sucedido en el pasado
- b. una cualidad

4 Lee las frases, identifica los participios y di si son utilizados en tiempos compuestos del pasado (TC) o si tienen la función de adjetivo (A):

- a. (TC) Nunca han pintado las paredes de la casa.
- b. (A) Me gusta esta pared pintada.
- c. (TC) Quizás has apuntado el número en algún libro.
- d. (TC) Me han dicho que Machu Picchu es un lugar encantado.

5 Observa en el fragmento destacado que el autor utiliza algunos adjetivos terminados en **-able**. Enseguida, parte de los verbos que te damos y forma adjetivos con la misma terminación:

Quizás buscando siluetas/ o algo semejante/ que fuera adorable, / o por lo menos querable, / besable, amable.

- acumular acumulable
- alquilar alquilable
- censurar censurable
- controlar controlable
- disciplinar disciplinable
- entender entendible
- grabar grabable
- practicar practicable
- transformar transformable
- usar usable

6 En la canción se utilizan muchas expresiones para calificar. Identifica esas expresiones y reflexiona sobre su importancia para el sentido del texto.

La canción trata de presentar la biografía de una persona muy especial, no la de un hombre común. Como la canción tiene justamente el objetivo de alabar a un personaje, los adjetivos tienen papel fundamental, tanto en la descripción del "héroe" como en la construcción del ambiente narrativo.

ANEXO K - Síntesis: Livro 3, Apartado 1 - Sólo necesitamos e Milonga del moro judío

(MARTIN, 2011, vol. 3, p. 82-86)

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

Después de hacer todas las tareas de lectura, comprensión y análisis de las canciones que están a continuación, discute con tus compañeros si se utiliza en su composición un lenguaje sexista o no.

Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en algunos sitios de la red. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

Sólo necesitamos

En estas actividades vamos a tratar de algunas palabras que se utilizan para expresar causa (*para, porque/por qué*) y finalidad (*para*) y el complemento directo con la preposición *a*.

Para ser felices sólo necesitamos
respirar el aire puro,
pero el aire está contaminado... oh oh
Para ser felices sólo necesitamos
alimentarnos con comida natural,
pero nos dan alimentos sintéticos... oh oh
Para ser felices sólo necesitamos
hacer el amor en la playa,
pero las playas están contaminadas...
y además las muchachas no quieren.
¿Por qué contaminan las playas?
...Para matar al hombre.
¿Por qué envenenan el aire?
...Para matar al hombre.
¿Por qué nos dan alimentos sintéticos?
...Para matar el hambre.
Para ser felices sólo necesitamos
una guitarra y una muchacha...
dos muchachas
la guitarra para tocar
y las muchachas... para cantar...
Pero no hay madera para hacer guitarras...
¿Por qué no hay madera para hacer guitarras?
...Porque talan los árboles.
¿Y por qué?... ¿¡¡Por qué talan los árboles!!?
...Para hacer guitarras...
Para ser felices sólo necesitamos
estar con todos los amigos,
pero en la ciudad vivimos distanciados...
¿Por qué vivimos distanciados?
...Porque estamos alienados.
¿Y por qué en la ciudad vivimos alienados?

...Porque se ha llenado de gente...
Para ser felices sólo necesitamos
encontrar un lugar con aire puro
donde comer alimentos naturales
con todos los amigos y talando árboles
conseguir madera para hacer una guitarra
con todos los amigos y luego encontrar una playa
que no esté contaminada e ir con una muchacha
y hacer el amor... ¡con todos los amigos!

Les Luthiers. Extraído de

<letras.terra.com.br>.

Acceso el 17 de marzo de 2009.

En el sitio oficial del grupo argentino, <www.lesluthiers.org>, puedes acceder a la grabación de la canción.

El grupo argentino Les Luthiers actualmente está formado por los músicos Carlos López Puccio, Carlos Núñez Cortés, Daniel Rabinovich, Marcos Mundstock y Jorge Maronna. En el escenario artístico desde los años de 1960, el grupo compone unas fenomenales canciones sobre las cosas sencillas de la vida y de la política.

Discografía:

Sonamos pese a todo (1971); *Catata laxaton* (1972); *Volumen 3* (1973); *Volumen 4* (1976); *Mastropiero que nunca* (1979); *Muchas gracias de nada* (1980); *Volumen 7* (1983); *Cardoso en Gulevandia* (1991); *Sebastian Masana* (2003); *Les Luthiers en vivo* (2003).

- 1 En la canción se repite muchas veces la expresión **para ser felices**. En ese caso, la palabra **para** indica:

a. dirección, desplazamiento
b. propósito, finalidad
c. causa, motivo

- 2 Lee las frases y di si la palabra **para** indica dirección (D), finalidad (F) o causa (C):

a. (C) ¿Para qué estudias tanto?
b. (D) Emigran para aquí porque ya no tienen otra opción.
c. (F) Estudio inglés para aprender qué dicen las canciones que me gustan.

- 3 Busca en la letra de la canción expresiones que indican:

a. finalidad: *Para ser felices, para matar al hombre; para matar al hambre;*

la guitarra para tocar; las muchachas para cantar; para hacer guitarras;

b. causa: *¿Por qué contaminan las playas? ¿Por qué envenenan el ave?;*

¿Por qué nos dan alimentos sintéticos? ¿Por qué no hay madera para hacer

guitarras? ... Porque talan los árboles. ¿Y por qué? ¿Por qué talan los árboles!?

¿Por qué vivimos distanciados? ... Porque estamos alienados. ¿Y por qué en la

ciudad vivimos alienados? ... Porque se ha llenado de gente...

- 4 Observa que en la letra de la canción se utilizan las expresiones **por qué** y **porque**. Reflexiona y completa las frases:

a. Se utiliza **por qué** para expresar causa en frases interrogativas:

b. Se utiliza **porque** para expresar causa en frases afirmativas o negativas:

- 5 Identifica en las frases las expresiones que se utilizan para indicar causa:

a. Ya que no puedes venir, haz el trabajo en casa.
b. Como estoy retrasado, voy a llamar un taxi.
c. Las ventanas están cerradas por el viento.
d. Han suspendido las clases a causa de la huelga.
e. No pudo hacer el examen por llegar tarde.

- 6 En el verso “Para matar **al** hombre”, el complemento directo del verbo **matar** va acompañado de la preposición **a**. ¿Por qué?

*Aunque se trata de un complemento directo, se utiliza la preposición **a** porque el complemento hace referencia a una persona.*

- 7 La letra de la canción es un texto irónico, en el que se utiliza todo el tiempo un tono burlón. ¿Qué recursos se utilizan para lograr ese efecto?

Lo primero es la manera de contestar a la pregunta-tema (qué necesitamos para ser felices): elementos sencillos del cotidiano (el aire puro, los alimentos sanos, etc.), de los cuales no podemos disponer. Otro recurso es el juego de palabras: hombre/hambre; alienado/ha llenado. Además, contribuyen para el tono burlesco las referencias a la sexualidad. En ese sentido, la parte final de la canción contiene una ambigüedad que provoca la risa: puede significar ir a una playa con todos los amigos o hacer el amor con todos los amigos.

Milonga del moro judío

Por cada muro un lamento
en Jerusalén la dorada
y mil vidas malgastadas
por cada mandamiento.
Yo soy polvo de tu viento
y aunque sangro de tu herida,
y cada piedra querida
guarda mi amor más profundo,
no hay una piedra en el mundo
que valga lo que una vida.

Yo soy un moro judío
que vive con los cristianos,
no sé que dios es el mío
ni cuales son mis hermanos.

No hay muerto que no me duela,
no hay un bando ganador,
no hay nada más que dolor
y otra vida que se vuela.
La guerra es muy mala escuela

no importa el disfraz que viste,
perdonen que no me aliste
bajo ninguna bandera,
vale más cualquier quimera
que un trozo de tela triste.

Y a nadie le di permiso
para matar en mi nombre,
un hombre no es más que un hombre
y si hay dios, así lo quiso.

El mismo suelo que piso
seguiré, yo me habré ido;
rumbo también del olvido

no hay doctrina que no vaya,
y no hay pueblo que no se haya
creído el pueblo elegido.

Jorge Drexler. Extraído de <www.portaldeletras.com>.
Acceso el 15 de mayo de 2009.

En razón de las limitaciones de los derechos fonográficos, no fue posible incluir las canciones de este apéndice en el audio que acompaña el volumen, sin embargo sugerimos que incentives a tus alumnos a que las busquen en internet.

FERNANDO ACEVES/ASSOCIATED PRESS

Uno de los compositores más creativos de la música hispanoamericana de la actualidad, el uruguayo Jorge Drexler nació en 1964, en Montevideo. En su labor musical fusiona los sonidos de la guitarra con muchos instrumentos y con decenas de programaciones electrónicas y otros inventos curiosos.

"Milonga del moro judío" es una de las composiciones del fenomenal disco *Eco*, que estuvo nominado a los Latin Grammy Awards y a los Grammy Awards estadounidenses.

Drexler se llevó el Oscar con la canción "Al otro lado del río", incluida en el largometraje *Diarios de motocicleta*, dirigido por el brasileño Walter Salles.

Discografía:

La luz que sabe robar (1992);
Radar (1994); *Vaivén* (1996);
Llueve (1998); *Frontera* (1999);
Sea (2001); *Eco* (2004); *Eco 2* (2005);
12 segundos de oscuridad (2006);
Cara B (2008); *Amar la trama* (2010).

- 1 Identifica los versos de la canción en que el autor utiliza el verbo **haber**. *Respuesta señalada en el texto.*
- 2 En los versos que identificaste en la actividad anterior, el verbo **haber** se utiliza para:
 - a. indicar la existencia o no de algo o alguien.
 - b. preguntar por la existencia o no de algo o alguien.
 - c. preguntar por la situación de algo o alguien cuya existencia no conocemos.
- 3 Utiliza las alternativas de la actividad anterior y di qué indica el verbo **haber** en estas frases:
 - a. ☒ b. ¿Hay algún brasileño en el grupo?
 - b. ☒ c. ¿Dónde hay un cine en este barrio?
 - c. ☒ a. Hay pocos estudiantes en el colegio.
- 4 ¡Acuérdate! El verbo **haber** es impersonal cuando indica existencia. Así que se mantiene siempre en singular:

Hay una mujer en el grupo.
 Hay muchas mujeres en el grupo.
 Había una bruja en la historia.
 Había muchas brujas en la historia.

Escribe tres pares de frases como los ejemplos anteriores:

Respuesta personal.

- 5 ¿Y qué sentido tiene el verbo **haber** en esta frase?

"Hay que endurecer, pero sin perder la ternura jamás." (Che)

En esta frase el verbo haber expresa obligación.

- 6 Escribe otras tres frases en que el verbo **haber** tenga ese mismo sentido. *Respuesta personal.*

- 7 ¿Qué tienen en común las palabras destacadas en los versos?

No sé que dios es el mío
Ni cuales son mis hermanos.
Bajo ninguna bandera
Y a nadie le dí permiso

Todas tienen sentido de negación.

ANEXO L - Síntesis: Libro 3, Apartado 2 - Mariposa e Veinte años

(MARTIN, 2011, vol. 3, p. 161-164)

sabio le había dado en los momentos de reflexión.

En los demás dedos del sabio había ciertos vellos, que el idiota apenas conseguía registrar con el ojo, tal era su concentración en el índice, distintos de aquellos por ser lampiño, con los poros más grandes y de una uña más pronunciada, curva y de una pátina tenue de amarillo. Su superficie se adivinaba casi tan lisa como la de un cristal, y brillaba. El contorno de la cutícula estaba perfectamente dibujado; no había en su línea cóncava ni el más mínimo desprendimiento. El nacimiento de la próxima uña, blanco y puntiagudo, formaba con la cutícula un óvalo que el sabio miraba a veces, encontrando en él una especie de centro universal cuyo significado desconocía. Se detuvo por fin el idiota en la parte superior de la uña, que coincidía exactamente con el nivel de la yema y cuyo borde se inclinaba hacia abajo. Allí el idiota vio, perfectamente reflejada y redonda, la luna.

Extraído de <www.fl.ulaval.ca>. Acceso el 14 de mayo de 2007.

- 2 Por sus nombres, los personajes del texto se sitúan en dos extremos: el de la sabiduría y el de la idiotez. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué? *Respuesta personal.*

Profesor, puedes proponerles a tus alumnos que discutan si es más sabio mirar lo que está lejos o lo que está cerca de nosotros. Es importante que observen que eso de las miradas es muy relativo ya que tiene que ver con el contexto social, con las intenciones y deseos de cada uno.

- 3 ¿Qué recurso narrativo utiliza el autor para caracterizar lo limitada que es la visión del idiota?

El principal recurso narrativo es la descripción pormenorizada de la mano del sabio. Con eso demuestra la importancia que el idiota le da a los detalles de la mano que apunta algo de que él no se entera.

- 4 ¿Te parece que sea limitada la visión del idiota? *Respuesta personal.*

Profesor, comenta con tus alumnos que no todo el mundo ve o aprende algo de la misma manera. Aunque el personaje del texto se detenga en los detalles de la mano que le enseña la luna, él consigue verla.

- 5 Se puede decir que el hecho de que el idiota vea la luna reflejada en la uña del sabio sugiere que todo lo que uno observa lo hace a través de otra persona. ¿Te parece que la mirada de otra persona tiene influencia sobre la nuestra? *Respuesta personal.*

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

PARTE I Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en sitios de la red. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

Mariposa

Mariposa de lindos colores,
que en mi patio cantas
al atardecer,
mariposa,
ay si tú pudieras
decirle en tu canto
mi cruel padecer.
Mariposa de lindo plumaje,
qué suave y qué dulce
es tu lindo cantar.
Al oírlo me viene el recuerdo
de aquel amor triste
que me hizo llorar.

Mariposa de lindos colores,
que en mi patio cantas
al atardecer,
mariposa, que canta solita
en su jaula dorada
cuando muere el sol.
Si supieras que pena tan grande
yo siento en mi alma
desde que se fue,
dile en tu cantar mi tristeza y dolor
que muriendo me estoy por su amor.
Mariposa, yo sé que en mi vida
ya no ha de volver a brillar más el sol.

Y sé que ya nunca tendré sus
caricias,
sus besos de amor.
Al oírte cantar, mariposa,
me viene el recuerdo
de aquella pasión
en mi vida fue luz y penumbra
locura infinita
consuelo y dolor.

*Marina de la Riva, Marina de la Riva,
Rio de Janeiro, Mousike/Universal
Music, 2007.*

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.

Marina de la Riva es una cantante brasileña que tiene el alma cubana. En 2004, por primera vez, viaja a Cuba, el país de su padre y su abuelo. Al volver a Brasil, empieza a grabar sambas y marchas de comienzos del siglo XX. El resultado de esas experiencias es el fenomenal álbum *Marina de la Riva*, que combina magníficamente los cancioneros cubano y brasileño.

Por ese trabajo en 2007 se lleva el premio de APCA Revelación Femenina en la categoría Música Popular. Y en el mismo año es indicada al premio Tim de Música en la categoría de Mejor Álbum en lengua extranjera.

Discografía:

Marina de la Riva (2007).

Sitio oficial:

www.marinadelariva.com

- 1 En la canción, algunas veces se utiliza la expresión temporal **al atardecer**. Identifica el verso en que se expresa esa misma idea de otra forma.

La misma idea se expresa en "cuando muere el sol".

- 2 **Al atardecer** significa:

- a. en el período de la tarde
- ☒ b. cuando llega la tarde
- c. cuando ya es tarde

- 3 Identifica en el texto otras situaciones en que se utiliza una expresión formada por **al + verbo en infinitivo** para referirse al tiempo.

"Al oírlo me viene el recuerdo" y "Al oírte cantar, mariposa."

Para que resulte más claro a los estudiantes, comenta con ellos que **al oírlo** y **al oírte** podrían ser sustituidas por **cuando lo oigo** o **cuando te oigo**.

- 4 Utiliza la estructura **al + verbo en infinitivo** y escribe expresiones que indican el pasaje del tiempo.

Al amanecer, al anochecer, al alborecer, etc.

- 5 ¿Qué otras expresiones temporales se utilizan en el texto?

Desde que, nunca.

- 6 En el primer verso, el adjetivo **lindos** califica el sustantivo **colores**. Así como en portugués, en español, el adjetivo debe concordar con el sustantivo en género (masculino y femenino) y número (singular y plural). Identifica en la canción otros adjetivos y los sustantivos que califican.

Cruel padecer; lindo plumaje; suave y dulce cantar; lindo cantar; amor triste; jaula dorada; pena grande; locura infinita.

En el momento de la corrección, comenta con tus alumnos que los verbos **padecer** y **cantar** fueron sustantivados.

7 Piensa en los sentidos de la canción y contesta brevemente:

a. ¿Con quién habla la voz que canta?

Habla con una mariposa.

b. ¿Utiliza el tratamiento formal o informal?

Informal.

c. ¿De quién habla?

Habla de alguien que se fue.

d. Cuando dice “al oírlo me viene el recuerdo”, ¿a qué o a quién se refiere el pronombre lo?

Se refiere al lindo cantar de la mariposa.

8 ¿Cómo traducirías estos versos al portugués?

a. “Y sé que ya nunca tendré sus caricias...”

Eu sei que nunca mais terei suas caricias...

b. “ya no ha de volver a brillar más el sol.”

nunca mais o sol há de voltar a brilhar.

PARTE II

Veinte años

¿Qué te importa que te ame,
si tú no me quieres ya?
El amor que ya ha pasado
no se debe recordar.

Fui la ilusión de tu vida
un día lejano ya,
hoy represento el pasado,
no me puedo conformar.

Si las cosas que uno quiere
se pudieran alcanzar,
tú me quisieras lo mismo
que veinte años atrás.

Con qué tristeza miramos
un amor que se nos va.
Es un pedazo del alma
que se arranca sin piedad.

*María Teresa Vera y Buena Vista Social Club. Extraída de
<letras.terra.com.br>. Acceso el 21 de marzo de 2009.*

En los años de 1940, los músicos Manuel Licea, Compay Segundo, Rubén González, Ibrahim Ferrer, Pío Leyva y Anga Díaz solían encontrarse en un club de danza y actividades musicales, el Buena Vista Social Club, en La Habana.

JOSE LUIS MAGANA/ASSOCIATED PRESS

En los años de 1990, esos antiguos encuentros inspiraron a los músicos Juan de Marcos González y Ry Cooder a la realización de una grabación con aquellos compañeros del antiguo Buena Vista Social Club y con otros que en las décadas siguientes se incorporaron al grupo.

De eso resulta el exitoso disco, *Buena Vista Social Club*, que vendría a inspirar al cineasta alemán Wim Wenders a realizar un estupendo documental, con ese mismo nombre, sobre la música y los músicos cubanos. ¡Merece la pena ver la película!

En estas actividades vamos a tratar de algunos indefinidos y también de los usos de **que/qué** y **se**.

1 En la letra de la canción la palabra **uno** significa:

- a. Una persona cualquiera. b. Numeral que expresa unidad.

2 ¿En cuál de estas frases la palabra **uno** tiene sentido distinto del empleado en la canción?

- a. Cuando uno habla, los demás tienen que escuchar.
b. No tengo hijos, pero quiero tener por lo menos uno.
c. No podemos imaginar qué puede hacer uno en una situación como esa.

3 Identifica en las frases abajo las expresiones que tienen el sentido de indefinido, como **uno**:

- a. Todos mis alumnos hablan español.
b. Me parece que tengo algún libro de ese autor.
c. Uno de mis hermanos estudia Matemáticas en la Universidad.
d. Cualquier día nos encontramos y charlamos sobre eso.
e. Alguien no ha entendido lo que había sido acordado.
f. No ha venido nadie a la biblioteca hoy.
g. Me parece que nada tiene importancia para él.

4 ¿Te has enterado de que en la canción la palabra **que** aparece algunas veces con tilde y otras no? Identifica en qué situaciones dicha palabra lleva tilde, reflexiona e intenta explicar por qué ocurre eso.

Se espera que el alumno observe que la palabra lleva tilde en frases interrogativas y en frases exclamativas.

5 Si necesario, tilda las palabras en negrita:

- a. María, ¿tú por aquí? ¡**Qué** casualidad!
b. ¿A **qué** hora sueles despertarte los domingos?
c. Las trabajadoras **que** llegaron temprano preguntan **qué** tienen que hacer.

6 Observa que en la última estrofa se utiliza dos veces la palabra **se**. ¿En cuál de los casos esa palabra expresa involuntariedad del sujeto?

*La palabra **se** expresa involuntariedad del sujeto en el segundo verso ("un amor que se nos va").*

7 ¿Y en cuál de los casos la palabra **se** sirve para expresar la impersonalidad del sujeto?

*En el último verso ("que se arranca sin piedad"), la partícula **se** expresa impersonalidad del sujeto.*

8 ¿Qué relación hay entre los usos de la partícula **se** en la última estrofa y el tema de la letra de la canción?

*El tema de la canción es el sentimiento de tristeza y nostalgia por la pérdida de un amor. El uso de la partícula **se** en esa estrofa, para expresar tanto involuntariedad como impersonalidad, enfatiza la condición pasiva del sujeto, que nada puede hacer para recuperar el amor perdido.*

9 Lee las frases y di si **se** expresa involuntariedad (IN) o impersonalidad (IM) del sujeto:

- a. (IM) En esta escuela se estudia mucho.
b. (IN) "Aunque los sueños se me rompan en pedazos, resistiré." (*Duo Dinámico*)
c. (IN) Se me estropeó el ordenador.
d. (IM) Se escucha mejor cuando no hay ruido en la calle.