

# LIBRO DE RESÚMENES

LIVRO DE RESUMOS

## **II Jornadas Internacionais DESCOBRINDO CULTURAS em Língua Portuguesa**

Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba

**10, 11 e 12 de novembro de 2014**

II Jornadas Internacionais Descobrimo Culturas em Língua Portuguesa  
“Língua e culturas: interculturalidade e plurilinguismo”.  
Profesorado de Português – Facultad de Lenguas. UNC. - 1ª ed. - Córdoba: Universidad  
Nacional de Córdoba, 2014.  
EBook.  
ISBN

EDICIÓN ELECTRÓNICA

---

**FACULTAD DE LENGUAS**  
**Profesorado de Português**  
**Av. Valparaíso s/n**

**Noviembre, 2014**

## **Autoridades**

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

#### **Rector**

Dr. Francisco Tamarit

#### **Vicerrectora**

Dra. Silvia Barei

### **FACULTAD DE LENGUAS**

#### **Decana**

Prof. Dra. Elena del Carmen Pérez

#### **Vicedecana**

Prof. Mgter. María Belén Oliva

#### **Secretaría Académica**

Prof. Mgter. Patricia del Valle Lauría

#### **Prosecretaría Académica**

Prof. Lic. Silvina Perrero de Roncaglia

#### **A/C Prosecretaría Económica Financiera**

Sr. Gabriel Grillo

#### **Secretaría de Posgrado**

Dra. Graciela Ferrero

#### **Prosecretaría de Ciencia y Tecnología**

Mgtr. María José Buteler

#### **Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales**

Mgtr. Valeria Wilke

#### **Secretaría de Asuntos Estudiantiles**

Prof. Lic. Florencia Drewniak

#### **Secretaría Administrativa**

Sr. Pablo Pulisich

#### **Secretaría H. Consejo Directivo**

Mgter. Griselda Bombelli

## **Comisión organizadora**

### **Comité de dirección**

Prof. Mgtr. Richard Brunel Matias – Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Mgtr. Maria Lúcia Segabinazi Dumas – Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Dra. Mariana Cortez – UNILA - Brasil  
Prof. Lic. Fanny Bierbauer – Facultad de Lenguas – UNC

### **Comité organizador**

Prof. Mgtr. Richard Brunel Matias - Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Mgtr. Maria Lúcia Segabinazi Dumas – Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Dra. Mariana Cortez - UNILA - Brasil  
Prof. Mgtr. Fanny Bierbauer – Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Juan José Rodríguez - Facultad de Lenguas – UNC  
Prof. Enrique Doerflinger - Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Mgtr. Graciela Ferraris – Facultad de Lenguas - UNC  
Prof. Mgtr. Andrea Gambini – Facultad de Lenguas – UNC

### **Comité científico**

Coordinador del comité:  
Prof. Dr. Miguel Koleff – Facultad de Lenguas – UNC

### **Miembros del comité científico**

Prof. Dr. Alejandro Ballesteros – UNC - Argentina  
Prof. Dr. Ana María Morra – UNC - Argentina  
Prof. Dr. Jean-Pierre Chavagne – Universidade de Lyon – França  
Prof. Dr. Marçal de Menezes Paredes – PUCRS - Brasil  
Prof. Dr. Maria Helena Ançã – UA - Portugal  
Prof. Dr. María Inés Arrizabalaga – UNC - Argentina  
Prof. Dr. Miguel Koleff – UNC - Argentina  
Prof. Dra. Cecilia Luque – UNC - Argentina  
Prof. Dra. Edleise Mendes – UFBA - Brasil  
Prof. Dra. Florencia Miranda – UNR - Argentina  
Prof. Dra. Gladys Morales – UNRC – Argentina  
Prof. Dra. Graciela Cariello – UNR – Argentina  
Prof. Dra. Helena Couto Pereira – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dra. Irma González – Instituto Camões - Argentina  
Prof. Dra. Laura Masello – UdelaR - Uruguay  
Prof. Dra. Livia Márcia Baptista – UFCE – Brasil  
Prof. Dra. Lucielena Mendonça de Lima – UFG - Brasil  
Prof. Dra. Mariana Cortez – UNILA - Brasil  
Prof. Dra. Mônica Ferreira – USP - Brasil  
Prof. Dra. Patricia Franzoni – Lenguas Vivas - Argentina  
Prof. Dra. Selma Martins – UFRN – Brasil  
Prof. Mgter. Terezinha J. M. da Silva – Universidad de Asunción - Paraguay  
Prof. Dra. Valdirene Zorzo – Universidade Estadual de Londrina – Brasil  
Prof. Lic. Enrique Doerflinger – UNC – Argentina

# Índice

## **Segunda-feira (lunes) – dia 10 de novembro**

Mesa coordenadas (14h30 às 15h30)	.....	página 6
Mesas de comunicações (14h30 às 15h30)	.....	página 11
Mesas coordenadas (16h30 às 17h30)	.....	página 24
Mesas de comunicações (16h30 às 17h30)	.....	página 29

## **Terça-feira (martes) – dia 11 de novembro**

Minicursos (8h30 às 13h00)	.....	página 42
Mesas coordenadas (14h30 às 15h30)	.....	página 44
Mesas de comunicações (14h30 às 15h30)	.....	página 50
Mesas coordenadas (16h às 17h00)	.....	página 64
Mesas de comunicações (16h às 17h00)	.....	página 69

## **Quarta-feira (miércoles) – dia 12 de novembro**

Minicursos (8h30 às 13h00)	.....	página 82
Mesas coordenadas (14h30 às 15h30)	.....	página 84
Mesas de comunicações (14h30 às 15h30)	.....	página 90
Mesas de comunicações (16h às 17h00)	.....	página 103

10 de novembro de 2014 - MESAS COORDENADAS

Horário: das 14h30 às 15h30

---

**Aprender a rezar en la era de la técnica**  
**La nueva narrativa portuguesa y la banalización del mal**  
**(Valter Hugo Mãe – José Luis Peixoto – Gonçalo Tavares)**

**Miguel Alberto Koleff**  
*miguel\_koleff@yahoo.com.br*  
**Alejandra Carolina Britos**  
*alevelas@hotmail.com*  
**Ximena Rodríguez**  
*ximrodriguez@yahoo.com.ar*  
**Sonia Silva Tarabini**  
*sonia.reginsiltar@gmail.com*  
*Faculdade de Línguas – UNC*

El título de la mesa corresponde a un título del escritor portugués Gonçalo Tavares y da un marco general a la reflexión que pretende realizarse en la mesa temática sobre literatura e interculturalidad. La ocasión será motivo para pensar los modos de apropiación del mundo que estos escritores, pertenecientes a la generación post José Saramago, realizan a través de sus ficciones. Los breves abordajes harán eco en la presentación de estos autores y de sus obras a través de un sucinto comentario de sus implicaciones éticas en el contexto de la «posmodernidad posmetafísica», al decir de Gianni Vattimo. Los tres literatos son ganadores del Premio José Saramago en distintas ediciones, aunque, en esta oportunidad, aparecerán en orden aleatorio. La obra de Gonçalo Tavares, a ser reseñada, es Jerusalém (2004) y en su abordaje se considerará la inscripción post-Auschwitz de su escritura, atendiendo al hecho de ser uno de los pocos autores del canon portugués que ha considerado, con seriedad, el drama de la shoah judía y sus consecuencias para la filosofía contemporánea. En el caso de Valter Hugo Mãe, el objeto de teorización en la novela O filho de mil homens (2012) tiene que ver con los nuevos modos de familia surgidos a partir del siglo XXI, con el ocaso de la familia tradicional. Por otro lado, la noción de «monstruos» que despliega su texto ayuda a cavilar acerca de la conformación de una sociedad donde el diferente tenga espacio y legitimidad, más allá de las tolerancias infames con las que hoy es aceptado. Por último, el texto Nenhum Olhar (2005) de José Luis Peixoto reescribe la novela Levantado do chão de José Saramago en una perspectiva posmetafísica y antibíblica. Es imposible no aludir al Nobel portugués a lo largo de estos recorridos temáticos que encarecen su obra e influencia. En este sentido, esta escueta secuencia expositiva puede leerse también como un homenaje a su inolvidable pluma que ha marcado mentes y corazones como pocos.

## Os novos monstros de Valter Hugo Mãe

Ximena Rodriguez

O romance “O filho de mil homens” do autor português Valter Hugo Mãe, publicado pela editorial Alfaguara Portugal no ano 2011, introduz uma mudança com relação aos seus textos bases. Uma dessas mudanças é a ausência da letra minúscula inicial, presente na sua conhecida tetralogia das minúsculas, para dar espaço, agora, a uma prosa padrão que conserva uma sintaxe convencional. Mas tornar à ordem gramatical não supõe, de modo algum, apostar à normatividade restrita nem à linearidade sequencial. Muito pelo contrário, a narrativa da obra analisada tem a faculdade de demonstrar o invés: a irrupção de novas formas de legitimidade social através de modelos de família renovados e atualizados. Neste marco, nascem e se mantêm os monstros que o autor português coloca na história: um menino órfão, um homem de 40 anos que quer ser pai a todo custo, uma mãe de quem todos no começo se apiedam, uma rapariga rejeitada pelo seu namorado depois de perder a virgindade e um homossexual condenado pelo povo. Com um notável estilo, Valter Hugo Mãe, não procura tornar normal a existência destas personagens seguindo os modelos estabelecidos de tolerância; contudo oferece tributo à diferença, à condição deles de cidadãos com direitos. A novidade deste literato angolano é que privilegia as relações marginais entre estas figuras fictícias, salientando a possibilidade de que o monstruoso coloque em perigo o bem comum da sociedade ocidental que execra as desigualdades impostas por a sua lógica perversa de funcionamento. Assim, neste trabalho a monstruosidade é entendida como um valor ou signo positivo que permite a renovação verdadeira e genuína das estruturas morais do século XXI. Sustentado numa importante bibliografia sobre gênero, ética e política, a proposta de este letrado, merecedor do Prêmio Literário José Saramago em 2007, conjura a banalidade do mal e antecipa uma versão que a violenta.

### A banalidade do mal. Análise do romance “Jerusalem” de Gonçalo Tavares

Alejandra Britos

A presente comunicação tem por objetivo analisar o romance Jerusalém do escritor português Gonçalo Tavares. Nesta obra o autor aborda um assunto complexo: o mal, sua aparição, sua aparente ocultação e sua repetição ao longo da história da humanidade. Focalizaremos nossas reflexões em dois eixos: a naturalização dos mecanismos de violência na sociedade e a importância da literatura como instrumento para a reflexão e para a memória coletiva. Nossa análise estará norteada pelo conceito banalidade do mal, cunhado pela filósofa alemã Hannah Arendt em relação ao efeito produzido pelo exercício burocrático do poder estatal na Alemanha nazista, e pelas reflexões do filósofo italiano Giorgio Agamben no seu livro *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*.

### Nenhum olhar: uma reflexão além da metafísica

Sonia Silva Tarabini

Em seu texto *Nenhum Olhar* (2005), José Luis Peixoto recria o romance *Levantados do Chão*, de José Saramago, sob uma perspectiva que vai além da metafísica, a pós-metafísica. Com o esfacelamento dos absolutos, nesse microcosmo que é a obra, um dos mais atingidos é a religião, leia-se Cristianismo-Catolicismo, já não como revelação divina, mas como vivência diária (Monte das oliveiras). A desintegração interna, da ordem imposta externamente, dá passagem para o surgimento do diferente, do grotesco, do diabo, do gigante, como personagens banais que procuram legitimar-se e conquistar um espaço próprio nessa realidade pós-metafísica. Nesse contexto o homem deslocado, desfundamentado, dos absolutos da metafísica deve pensar em uma ética? Gianni Vattimo propõe uma Ética interpretativa que depende da eleição do homem, de assumir responsabilmente sua existência “desfundamentada”, fazendo uma reflexão longe dos paradigmas universais. Nossa abordagem, baseada em algumas categorias de Gianni Vattimo, mostrará como José Luis Peixoto em *Nenhum olhar*, se apropria desse mundo além da metafísica.

## Literatura Brasileira Contemporânea: identidade e alteridade

**Maria Tereza Amodeo**

*mtamodeo@pucls.br*

**Gilberto Collares Chaves**

*dctravel@dctravel.com.br*

**Jéssica Souza Vargas**

*jessica.vargas@acad.pucls.br*

**Mariana Rennhack Pires**

*mariana.rennhack@acad.pucls.br*

**Maria Tereza Amodeo**

*mtamodeo@pucls.br*

**Mariane Tarragô**

*tarragomariane@gmail.com*

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Letras*

Esta Mesa tem por objetivo investigar formas e significados da literatura brasileira contemporânea que discutem a dinâmica da identidade e da alteridade, quer seja problematizando os conceitos de literatura marginal/periférica, migrante, transnacional, quer seja se orientando para alguma outra categoria não mencionada, vista a partir da abordagem aqui eleita. Nessa perspectiva, surge a frequente questão acerca do sentido que encerra a expressão contemporâneo - termo tão fugidio, porque transitória a sua abrangência, que, menos do que reunir tendências e autores em torno de características comuns, orienta-se para a reflexão acerca das muitas e variadas formas de representação literária que têm surgindo nas últimas décadas no Brasil. A cultura dita letrada não é mais um campo canônico, reservado à elite; estabelece, sim, uma série de relações com a sociedade onde é produzida, tendo em vista os seus interlocutores. Bhabha aponta para a “sensação de desorientação” em relação à cultura atual daí decorrente. A contemporaneidade é, pois, nesse sentido, tempo de sobrevivência, de valorização do presente, uma época de transição, em que “espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p.19). Assim, em tempos de urgência como os nossos, voltados para as emergências do presente - transitórias, tão voláteis -, a crítica brasileira tem assumido um compromisso legítimo ao se voltar para a investigação da literatura do final do século XX e início deste, que, conforme Beatriz Resende<sup>2</sup>, é fértil e qualificada no trato de questões tão particulares (2008, p.28). É fato que nos últimos anos, a produção acadêmica e os eventos literários brasileiros têm se preocupado com os novos autores, tanto os oriundos das periferias como os de outros tantos grupos, mais ou menos abastados economicamente; num movimento que abarca, de forma mais integradora, porém ainda tímida, as diferentes possibilidades de se produzir arte literária hoje no Brasil. A “constatação de que novas vozes surgem a partir de espaços que até recentemente estavam afastados do universo literário” impõe um alargamento daquelas frequentes perspectivas críticas, voltadas, prioritariamente, para o passado, “seja pela memória, seja pela história” (RESENDE, 2008, p.17). Assim é que a literatura brasileira das últimas décadas, “com a emergência de novas subjetividades, da tensão entre local e global, da desterritorialização, da ruptura com os cânones ordenadores vigentes” (RESENDE, 2008, p.23), dentre outros aspectos, sintoniza-se com os tempos que correm. Construindo formas autônomas, de forte sentido imaginativo, numa via de mão dupla, são também determinantes do olhar que passa a influenciar a forma de entendimento das questões que inquietam os indivíduos destes tempos, que lhes são tão caras, como múltiplas. “Uma literatura do presente mais do que pressupor uma contemporaneidade implica uma noção compartilhada do fazer literário.” (SCRAMIM, 2007, p. 15)<sup>3</sup>. Sem se constituírem como um grupo, os escritores contemporâneos caracterizam-se pelo “desejo de arte e não propriamente por um fazer artístico”, um pensamento comum. Constituem, conforme Scramim, uma “comunidade sem laços, uma comunidade de singularidades” (p.15), o que garante o espaço das vozes dos diferentes autores, que surgem “como fator positivo, original, reativo diante das forças homogeneizadoras da globalização” (RESENDE, 2008, p.20); assim como as diferentes vozes dos mesmos autores, num exercício de liberdade, de identidades múltiplas, que busca desvendar as idiossincrasias contemporâneas. Dessa forma, o trabalho do escritor, aquele sintonizado com seu tempo, aquele movido pelo desejo de arte que transcende a experiência vivida, abre-se para a alteridade - seja ele branco, periférico, homossexual, mulher, jovem, culto ou pobre.

1 BHABHA, Homi K. A Questão do “Outro”: diferença, discriminação e o discurso do coloquialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Pós-modernismo e política. Rio: Rocco, 1991.

2 RESENDE, Beatriz. Contemporâneos: expressões da literatura brasileira do século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

3 SCRAMIM, Susana. Literatura do presente: história e anacronismo dos textos. Chapecó: Argos, 2007.

**Linda, uma história horrível, de Caio Fernando Abreu:  
uma elegia híbrida entre biografia e literatura**

**Gilberto Collares Chaves**

Esse trabalho analisa um conto singular da literatura brasileira de Caio Fernando de Abreu, *Linda, uma história horrível*. Essa narrativa aborda em apenas algumas páginas homossexualidade, velhice e AIDS definindo o campo do exílio do personagem em diversos aspectos. O conto retrata com profundidade o limite tênue entre ficção e biografia em que o sujeito-de-enunciação se aproxima do autor, mas nunca perdendo seu caráter ficcional. Procuo encontrar nesse limite outra possibilidade de ficção. Abordo conceitos como “objetivo” e “subjetivo” e a relação desses termos para a definição do gênero ficcional ou biográfico. Nessa questão utilizo Kate Hamburger, que trata do problema do narrador no livro *A Lógica da Criação Literária*<sup>4</sup>. No decorrer do trabalho, percebo a escolha do autor da linguagem direta feita de diálogos. Essa escolha assume o tom “realístico” dos personagens, exigindo que os mesmos se apresentem na sua crueza. Por isso, também, com auxílio de Kate Hamburger, faço uma análise da relação do discurso direto e biografia. O principal objetivo é expor a possibilidade de uma narrativa ficcional mesmo com a intromissão do autor com sua “verdade” fática e de como essa atitude estilística poderia, ao contrário do que se estuda na academia, enriquecer a narrativa ficcional. Utilizo algumas cartas<sup>5</sup> do autor para que se possa ter um paralelo entre vida e obra. O objetivo da análise das cartas é localizar uma aproximação da noção de vivência no autor e da posição do “sujeito real” que auxilia o processo de catarse no leitor. O objetivo é encontrar as características que superem os meros limites entre biografia e ficção. Procuo identificar onde se localiza a força estilística de Caio Fernando Abreu para conseguir, de forma tão perfeita e sutil, essa união entre vida e obra sem ser sentimental ou particular demais. Pela análise da composição da intriga no conto, pretendo ser pontual, localizando os detalhes concordantes na narrativa que a faz uma obra dentro do padrão clássico de uma narrativa ficcional, mesmo se permitindo essa confissão de cunho pessoal. Para essa análise utilizo Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa*<sup>6</sup>, em que o filósofo francês analisa toda a questão da transformação dos tipos de narrativas desde a tragédia grega até o romance moderno. Trabalho sobre a questão do “universal” na escrita de Caio Fernando de Abreu, e como essa universalização na narrativa ficcional, auxiliada por toques biográficos, pode causar uma catarse literária que beira a epifania, termo muito utilizado por Caio para definir essa relação entre escritor e leitor. Esse outro “eu” ficcional, que seria ele mesmo, será analisado pelas comparações que o autor faz com a velhice da mãe, a deterioração de sua casa materna e da cadela envelhecida de sua progenitora. Assim a alteridade aparece nessas três questões de forma complexa e sintética: o homossexual, padecendo de um mal até então incurável e todos os estigmas infecciosos que esse outro carregava; o próprio abandono de tudo que deveria padecer antes como o inanimado da casa, e a questão do abandono da mãe na velhice. Para entender melhor essa lacuna entre ficção e biografia, utilizarei duas aulas inaugurais no Collège de France, uma de Michael Foucault em *A Ordem do Discurso*<sup>7</sup>, e a outra de Roland Barthes em *Aula*.<sup>8</sup> Ambos os textos me auxiliam a buscar a possibilidade de uma convivência entre os gêneros biográfico e ficcional, tentando sempre aproximá-los contra uma ordem acadêmica do discurso que tende sempre ao monismo crítico. Essa pequena obra de arte híbrida consegue associar dois gêneros: a biografia e a literatura assumindo ato político ao permitir-se um desvelamento na condição de autor – ainda mais em um Brasil repressor, no fim de um logo período de ditadura militar. Apesar de estar toda em terceira pessoa, consigo encontrar em cada frase uma catarse pessoal do autor, um último grito angustiante que marca a obra de Caio Fernando de Abreu no seu todo, mas sintetizado nessa obra elegíaca.

<sup>4</sup> HAMBURGER, Kate. *A Lógica da Criação Literária*. SP: Perspectiva. 2ª Edição. 1986.

<sup>5</sup> DIP, Paula. *Cartas, Conversas, Memórias e Caio Fernando Abreu*. SP: Record. 2008.

<sup>6</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa I*. SP: Martins Fontes. 2010.

<sup>7</sup> FOULCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. SP: Edições Loyola. 8ª Edição. 2002.

<sup>8</sup> BARTHES, Roland. *Aula*. SP: Cultrix. 2007.

## A identidade e o contemporâneo: ecos literários

Jéssica Souza Vargas  
Mariana Rennhack Pires

Tomando a contemporaneidade como época regida pelos contrários (inclusão/exclusão, pensamento crítico/alienação, a ideia do coletivo e do individual em uma unidade de desunidade) (BERGAN, 1987)<sup>9</sup>, pretende-se analisar de que maneira o indivíduo pós-moderno – enquanto ser que busca uma definição de sua suposta identidade – é apresentado no conto *O importado vermelho de Noé*, de André Sant’Anna<sup>10</sup>. As manifestações literárias atuais permitem que a diversidade dos seres e, conseqüentemente, das relações travadas entre estes no cotidiano, sejam pensadas através de uma perspectiva que não delimite ou nomeie essa interrelação, mas que a configure num espaço e num tempo voltados ao aqui-agora do indivíduo (LANDOWSKI, 2002)<sup>11</sup>, que relaciona-se consigo mesmo e com um “outro”, o que possibilita ressignificar o próprio meio que o rodeia de acordo com o que vê de si enquanto “uno” e com o que vê do “outro” enquanto “outro”, alteridade essa que não se pode ignorar e que por ela a unidade é interpelada (LÉVINAS, 1991)<sup>12</sup>. A personagem sem nome obedece a uma espécie de estrutura em que impera o caos: a bordo de seu carro importado, dirige-se ao aeroporto para pegar um voo com destino à Nova York onde, de acordo com o que escuta na rádio, está chovendo dinheiro, afirmação que não passa de uma hipérbole não compreendida. Partindo de um rápido fluxo de consciência, a personagem pretende chegar depressa ao aeroporto, e, para isso, pede a Deus que retire os carros nacionais e os pedestres do caminho, pensando-os desprezíveis. Por considerar-se parte de um grupo dominante, detentor de bens econômicos e status social, a personagem acaba por depreciar as diferenças que confrontam suas verdades unívocas, fruto da dicotomia que fundamenta as relações de disputa de poder e exclusão e que, por consequência, coloca indivíduos ou grupos em uma esfera de submissão (IMBERT, 2008)<sup>13</sup>. A personagem não tem senso crítico e, por isso, entende denotativamente o que ouve na rádio; reduz-se à vontade imposta pelo outro, mesmificando-se. Estando preso a um engarrafamento, o homem termina a narrativa submerso, literalmente, na água imunda de sua cidade, sem chegar ao seu pretense destino fabuloso. A personagem oferece negação a tudo o que difere da sua verdade, e em seu discurso, repleto de declarações de poder e superioridade, este sujeito parece ter como objetivo tornar-se presente para si mesmo, uma vez que “a emergência do sentimento de identidade parece passar necessariamente pela intermediação de uma alteridade a ser construída” (LANDOWSKI, 2002, p. 4). Sendo a narrativa também uma ruptura, pois apresenta um único parágrafo em que “os fatos sobre o personagem vêm à tona aos poucos, de diferentes formas” (LODGE, 2011, p. 77)<sup>14</sup>, ela aponta a negação da presença inquietante do “outro” e, assim, a esquia do compromisso com o mundo, ostentando um ser que tem, mas que não é, (LÉVINAS, 2004); tudo o que vê ao seu redor é a feiura de um lugar e de uma sociedade que considera indigna de sua presença. Seu discurso, no desfecho, segue o caminho deixado pela narrativa, alcançando o ápice do absurdo e do caos: finalmente submergindo, homem e texto, na podridão da enchente, permanecendo em um espaço do qual, de qualquer maneira, não poderia(m) se afastar.

<sup>9</sup> BERGAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar – aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Loriati. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

<sup>10</sup> SANT’ANNA, André. *O importado vermelho de Noé*. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

<sup>11</sup> LANDOWSKI, Eric. *Presenças do Outro – Ensaios de Sociosemiótica*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

<sup>12</sup> LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.), Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizoli. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

<sup>13</sup> IMBERT, Patrick. *Theories of Inclusion and Exclusion in Knowledge-Based Societies: Canada and the Americas*. Ottawa: University of Ottawa, 2008.

<sup>14</sup> LODGE, David. *A Arte da Ficção*. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2011.

**Nihonjin, de Oscar Nakasato:  
encontro e identidade migrante na literatura brasileira**

**Maria Tereza Amodeo  
Mariane Tarragô**

Destaca-se, na produção literária brasileira contemporânea, o romance *Nihonjin*, do descendente de japoneses Oscar Nakasato; não propriamente por ter recebido dois importantes prêmios nacionais – o Benvirá em 2010 e o Jabuti em 2012 -, o que efetivamente contribuiu para divulgar a obra, mas pela forma como relata a história de imigrantes japoneses no Brasil, posicionando-se de maneira original num espaço narrativo pouco explorado pela literatura brasileira: o universo nipônico no país. Entre 1917 e 1940, cerca de 160 mil japoneses imigraram para o país, chegando a 200 mil na década de 70. Esses, somados ao grande número de descendentes, já cidadãos brasileiros, mas possivelmente educados sob forte influência da tradição japonesa, compõem, de forma significativa, a população brasileira. Estima-se que existam hoje mais de 1 milhão de cidadãos nipo-brasileiros no país. Entretanto, temas relacionados a esse segmento são, ainda, surpreendentemente, bastante incomuns na literatura brasileira – o que efetivamente não se refere apenas aos japoneses, já que seria natural que o Brasil, país marcado pela diversidade étnica, focalizasse com maior incidência a questão da alteridade, advinda das experiências com os diferentes povos que compõem a nação. Alguns poucos exemplos ao longo do século XX trazem personagens japoneses para a literatura brasileira. Ao lado de *Nihonjin*, mais recentemente, autores como Bernardo Carvalho (*O sol se põe em São Paulo* - 2007) e Adriana Lisboa (*Rakushisha* - 2007), anunciam uma mudança qualificada no tratamento literário ao tema. *Nihonjin* particulariza-se especialmente pela forma como a narrativa se organiza: o narrador em primeira pessoa conta a história de sua família no Brasil, que se inicia com a chegada do avô, Hideo. O narrador reúne suas lembranças dos relatos do avô e do tio e suas observações a registro fotográfico – os “vestígios” do passado, como se refere - à sua imaginação. Assume, desse modo, sua construção ficcional, discutindo, de certa forma, o próprio caráter da auto-ficção; não que o texto se realize como tal, tendo em vista ascendência japonesa do autor, mas em relação ao próprio narrador-personagem, que assume estar reinventando aquilo que imagina que sua família viveu. Ao mesmo tempo, sua identidade se constrói a partir desse relato e do seu entendimento das histórias que lhe eram narradas. Esse Japão, que insiste em sobreviver no Brasil por meio dos grupos radicais - que defendem as boas intenções do imperador, que os estimulou a emigrar, e não acreditam que o Japão perdeu a Segunda Guerra -, também existe na sua identidade, de forma muito particular. O Japão que ele conhece é o Japão no Brasil, esse que ele reconstrói pelo relato sincero, tranquilo, quase objetivo; mas assumidamente ficcional, poético até em algumas passagens. A sua viagem, ao Japão ao final da narrativa, não significa um resgate do seu passado – o que soaria, no mínimo, piegas e lugar-comum. O Japão que vai encontrar não é o Japão de seus avós, nem o da sua narrativa, porque esse é ficcional – trata-se de um novo Japão, com o qual quer dialogar, quer conhecer, como quem se encontra com a alteridade, que não é uma, uma, mas complexa na sua identidade. O próprio uso de palavras em língua japonesa ao longo do texto, sem qualquer tradução para o português, mas plenamente compreensível pelo contexto que se oferece ao leitor, significam esse encontro possível entre diferentes. O artigo pretende ampliar as questões aqui propostas, com base nos estudos de Eric Ladowski, em *Presenças do outro: ensaios de sociossemiótica* (São Paulo: Perspectiva, 2002), Julia Kristeva em *Estrangeiros para nós mesmos* (Rio de Janeiro: Rocco, 1994) e Patrick Imbert em *Theories of exclusion and of inclusion and the knowledge-based society. Canada and the Americas* (Ottawa: University of Ottawa, 2008).

**Diálogos interculturais na literatura: uma viagem à Pasárgada cabo-verdiana partindo de Manuel Bandeira**

**Lorena Faria Souza**

*lorenarevisao@yahoo.com.br*

**Heloísa Maria Marques Lessa**

*helo\_mmlessa@yahoo.com.br*

**Marisa Martins Gama-Khalil**

*mmgama@gmail.com*

*Universidade Federal de Uberlândia - UFU*

Culler (1999), em seus ensaios sobre literatura e estudos culturais, afirma que o projeto desses estudos é compreender como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo moderno de comunidades diversas e misturadas. Sendo assim, os estudos culturais incluem e abrangem os estudos literários, examinando a literatura como uma prática cultural específica. Enquanto prática cultural, a literatura está, naturalmente, inserida no contexto escolar. Para Gomes (2002), muito se tem discutido sobre a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares, como, também, sociais e culturais. Nessa perspectiva, encontramos estudiosos que destacam o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, sendo a escola mais um espaço presente no complexo processo de humanização (ARROYO, 2000). Considerando essa complexa humanização, podemos relacioná-la à literatura, ao citar Cândido (1999), quando este afirma que a literatura é expressão plurissignificativa da linguagem capaz de humanizar e formar leitores críticos. Esse leitor crítico, inserido nas práticas culturais diversas, é um sujeito social, dotado de crenças, valores e hábitos advindos de sua formação identitária, construída em diversos espaços, dentre eles, o escolar, onde convivem diferentes e múltiplas etnias, com suas representações simbólicas e valores pelos quais é construída a identidade. Dentre essa multiplicidade de etnias que compõem o espaço escolar brasileiro, estão as de matriz africana, importante base étnica do povo brasileiro com o advento da escravidão. Na escola, estão presentes as histórias e a cultura dessas etnias, que convivem com outras histórias, de diversos outros povos. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a convivência com a cultura do outro não está isenta da humanização, como diria Paulo Freire (2005). Tal humanização é fruto da experiência adquirida de diversas formas, onde a literatura se situa, e, dessa forma, através dos textos literários, culturas se aproximam e dialogam, numa perspectiva intercultural que constrói a identidade dos sujeitos. Ao associar a presença das etnias negras a todo nosso processo histórico de formação cultural, podemos afirmar que, no Brasil, a construção da identidade cultural de nosso povo, nos seus variados aspectos e espaços, passa, necessariamente, pela cultura negra. Pode-se afirmar que o grupo étnico negro criou, através de suas manifestações culturais e literárias, no Brasil, uma interculturalidade entre brasileiros e africanos, que perpassa, sem dúvida, a língua, em especial no seu fazer literário, o que inclui a poesia. Tomando por base essa afirmação, é possível perceber que o fazer literário de um povo revela a sua identidade, como aponta Umberto Eco (2003), e ainda permite a transmissão de ‘experiências’ humanas, segundo Walter Benjamin (1996), abrindo espaço para a construção e reconstrução da identidade. A literatura figura, então, como fonte capaz de propiciar relações interculturais e humanização, na construção da identidade dos sujeitos. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é estabelecer um diálogo intercultural entre a literatura brasileira e africana, em especial entre a poesia de Manuel Bandeira e de escritores cabo-verdianos, através da simbologia de Pasárgada. Ora tida como refúgio evasivo, lócus imaginário da fruição de prazeres, ora representando simbolicamente a luta de um povo oprimido, Pasárgada figura literariamente como um elo capaz de unir duas literaturas, dois povos: o brasileiro e o africano. Por meio da exposição de uma proposta de letramento literário, pretende-se discutir a importância de desenvolver entre os estudantes uma competência intercultural, a ser trabalhada em aulas de Literatura por meio da leitura e análise comparativa entre o poema-base de Bandeira e suas releituras intertextuais cabo-verdianas, a fim de estabelecer não só as semelhanças e diferenças presentes, mas, sobretudo, as contribuições dessa interculturalidade para a literatura e para a formação identitária. A metodologia de letramento literário foi escolhida por representar uma prática a ser constituída no âmbito escolar, plural e multicultural, capaz de ampliar a experiência de apropriação dos sujeitos, “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço” (SOUZA et COSSON, 2011, p. 103). Espera-se, como resultado das análises ora propostas, perceber não só as relações entre os textos analisados, mas ainda, a contribuição destes na formação da identidade cultural brasileira e cabo-verdiana, pensando a literatura como uma maneira de fortalecer e humanizar sujeitos sociais.

## Práticas translíngues e ensino de línguas para indígenas na universidade

**Maria Gorete Neto**

*mariagorete\_net@yahoo.com.br*

*Universidade Federal de Minas Gerais*

*Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino*

O objetivo deste artigo é refletir sobre o ensino de português-acadêmico para universitários indígenas. Cada vez mais os povos indígenas brasileiros têm adentrado à universidade, nas denominadas licenciaturas indígenas, cenário transcultural, translíngue, espaço de convivência, confronto e negociação entre culturas, línguas, saberes e epistemologias. Esta conquista questiona a estrutura acadêmica tradicional posto que, com ela, tais povos passam de objetos de investigação a sujeitos produtores de ciência. Perpassa esse processo, a apropriação do português-acadêmico, na interface diglôssica com as línguas indígenas, dentre elas, as variedades indígenas do português. Estudos sobre o letramento acadêmico indicam que universitários recém-chegados à universidade são obrigados a escrever gêneros acadêmicos aos quais não estão habituados. Há um descompasso entre a expectativa dos professores sobre tais textos e isto os leva a avaliar mal tais produções. Esta problemática também se estende aos indígenas nos cursos superiores. Esse é o foco deste estudo que discute algumas características das variedades indígenas de português e a apropriação do português-acadêmico no contexto universitário. Os registros foram gerados etnograficamente em um curso de licenciatura indígena de uma universidade pública brasileira no estado de Minas Gerais e o corpus de análise é constituído de diários de campo, planos de aula e textos escritos por universitários indígenas das etnias Pataxó, Xakriabá, Pankararu e Guarani. Os três primeiros povos são falantes de língua portuguesa como primeira língua e estão em processo de revitalização linguística. Por sua vez, o último fala a língua Guarani como primeira língua e o português como segunda. A análise aponta, por um lado, uma premência pela apropriação do português-acadêmico pelos povos focalizados, impulsionada pela exigência do mesmo por parte da universidade. Por outro, ressalta a complexidade do ensino do português para indígenas em face das ambiguidades inerentes a esta língua, dentre as quais podem ser citadas: é uma língua imposta por força do contato com os não-indígenas; tem um referencial ocidental-capitalista distinto do referencial indígena; seu domínio é tido como uma ferramenta na luta pelos direitos indígenas. Além disso, as variedades indígenas de português ou português-indígena, importante instrumento de construção da identidade indígena, não podem ser desconsideradas nem invisibilizadas pela academia. Todos esses aspectos atravessam a apropriação do português-acadêmico e se materializam nos textos escritos pelos universitários indígenas que mesclam o português-acadêmico e o português-índio. Conceber o cenário apresentado como transcultural, translíngue, no qual línguas estão em disputa e negociação, questiona as dicotomias oralidade/escrita, língua padrão/língua não-padrão, primeira língua/segunda língua que ainda orientam muitas práticas pedagógicas nas salas de aula. Este pressuposto também ultrapassa a noção de coexistência de línguas, indicando que o usuário da língua pode combinar diferentes recursos linguísticos e construir significados para além daqueles esperados. Esta premissa pode favorecer uma melhor compreensão e avaliação dos textos escritos pelos universitários indígenas. A expectativa é que a discussão apresentada contribua tanto na reflexão de que distintas línguas/linguagens devem ter espaço na universidade como na busca de propostas pedagógicas que contemplem os direitos linguísticos indígenas. Espera-se também que a reflexão subsidie os debates sobre ensino de línguas nos cursos de formação de professores indígenas.

**Língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas falantes da língua brasileira de sinais:  
análise sintático-estrutural de textos produzidos em português**

**Josiane Junia Facundo**

*Universidade Estadual de Londrina- UEL*

**André Luiz Coneglian**

*Universidade Estadual de Londrina- UEL*

**Tânia Aparecida Martins**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE*

Pesquisas realizadas no contexto brasileiro, a partir da década de 1980 (FERREIRA-BRITO, 1995; SKLIAR, 1997; FERNANDES, 1990), sobre bilinguismo enquanto proposta educacional para alunos surdos vêm contribuindo para que as pessoas surdas sejam narradas dentro de um discurso linguístico e cultural em detrimento de uma visão patológica desses sujeitos, predominante no final do século XIX e no século XX. Os estudos linguísticos no Brasil se esforçam para desmitificar concepções equivocadas em relação à Língua Brasileira de Sinais – Libras (QUADROS & KARNOPP, 2004), demonstrando por meio de análises contrastivas, que essa língua possui todas as propriedades linguísticas necessárias para terem o status linguístico reconhecido, e a seus “falantes” atribui-se a capacidade inata para adquiri-la como primeira língua (L1). No entanto, afirma-se a situação bilíngue dos surdos, visto estarem imersos em contexto linguístico onde predomina o uso da Língua Portuguesa (LP). Desse modo, não cabe ignorar a importância dessa segunda língua (L2) na educação de pessoas surdas, ou mesmo na sua aquisição, independente de instrução formal, como ocorre em alguns casos com surdos sem muita escolarização, que aprendem a utilizar-se do código escrito da LP para lidarem com situações cotidianas. Nesse sentido, as pessoas surdas no Brasil podem ser comparadas com um estrangeiro em contexto de imersão no que se refere à aprendizagem de Português como L2, contudo diferem-se do estrangeiro no sentido de que a modalidade mais urgente será a escrita, visto que, os processos cognitivos para aquisição de L2 nas pessoas surdas se concentram no sentido visual, por isso todas as experiências visuais passam a ter maior significado. Há, ainda, questões que colocam os surdos em desvantagem em relação ao estrangeiro, aprendiz de L2 em contexto de imersão, que diz respeito ao fato de muitas vezes não terem contato com a língua de sinais como L1 antes da idade escolar, visto que seus pais, ouvintes, não conhecem ou dominam essa língua, privando-os assim de uma aquisição natural em idade própria. Estudos de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos, que tiveram contato com a Língua de Sinais desde o berço, demonstram que essas crianças passam pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem que as crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que demonstra não haver prejuízo linguístico ou cognitivo no ensino da modalidade viso-espacial para crianças surdas, quando em tempo hábil (QUADROS, 1997). Sabe-se da importância da L1 na aquisição da L2, daí os esforços na criação de programas de educação bilíngue que contemple a criança surda na mais tenra idade. Temos assim pessoas surdas que adquirem e utilizam a Língua Portuguesa de diferentes formas e nas mais diversas situações em seu dia-a-dia, nas interações com o mundo da escrita. O domínio da L2 irá depender das experiências singulares, que se referem à idade de aquisição da L1, a forma como se dá o seu contato com a língua escrita, entre outros. Buscamos neste artigo, comparar textos em Língua Portuguesa de dois surdos adultos, falantes de Libras, com experiências distintas, sendo um proveniente de família de surdos, que já teve contato com a Libras desde o nascimento; e o outro proveniente de família de ouvintes, fruto do ensino de base oralista, sendo oralizado. Os dois textos possuem em comum o gênero carta pessoal e datam da mesma época, finais da década de 1990. Analisamos as construções sintáticas dos textos considerando a estrutura da L1 e possíveis transferências, bem como a adequação do texto no que se refere ao gênero carta pessoal, entre outras características de aprendizes de L2. Os dados demonstraram que o falante de Libras, que teve contato precoce com a L1, conseguiu produzir textos em L2 mais próximos à estrutura formal da Língua Portuguesa do que o falante de Libras cujo contato com a L1 se deu tardiamente.

## **O programa Wordsmith Tools e sua aplicação no estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa**

**Edson Roberto Bogas Garcia**

*edsonbog@terra.com.br*

*UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga*

A presente pesquisa teve como escopo apontar possibilidades de investigar o léxico nas aulas de Língua Portuguesa do curso de Comunicação Social, em corpora extraídos de textos jornalísticos e publicitários. Como pressuposto para nosso trabalho, consideramos que a produção escrita nessas mídias é instrumento eficaz, no sentido de evidenciar manifestações ideológicas, tornando-se, portanto, produtora de aspectos que podem elucidar contextos socioculturais em uma determinada localidade. As lexias, por sua vez, são fundamentais nessa construção. Com elas, torna-se possível criar e desenvolver relações que desencadeiam situações nas quais selecionar adequadamente um repertório lexical resultará no sucesso ou no fracasso de um argumento jornalístico ou de um anúncio em uma campanha publicitária. Dessa maneira, conceber as unidades lexicais desses meios de comunicação sob a ótica da Lexicologia é pensar na língua como um elemento em constante transformação e, consoante essa proposição, perceber as inferências que ela produz no meio social. Para compor e analisar as ULs de nossa proposta, utilizamos a metodologia veiculada pela Linguística de Corpus, tendo em vista que os softwares disponibilizados pela disciplina, ultimamente, têm tido um papel importante nos estudos linguísticos. Se sopesamos, a partir dela, os fundamentos pertinentes aos estudos saussuriano e chomskiano, notamos que a LC passa a questionar, do primeiro, os conceitos de *langue/parole* e, do segundo, a dicotomia competência/desempenho, pois prescindem das evidências coletadas por meio de pesquisa em corpus. Essa abordagem, portanto, não considera a língua como um sistema de normas e regras, mas como um fenômeno social; portanto, acredita que seu uso é heterogêneo e pode ser empiricamente estudado com corpora. Além disso, dentro de sua proposta empírica, tenta fundamentar, por meio da observação e de estatísticas, que a variação de uma língua não é aleatória e que existem conjuntos de traços linguísticos variáveis sistematicamente nos vários tipos de cotextos/contextos comunicativos. O que percebemos, em suma, é que, apesar dos diferentes enfoques, não há que se negar a natureza interdisciplinar do léxico e sua possibilidade de aplicação. Dessa maneira e no que tange à nossa investigação, também é possível estabelecer relações entre léxico e dados socioculturais. O programa proposto foi o Wordsmith Tools, principalmente, a ferramenta WordList, que possibilitou, com base em uma lista de lexias, registrar e listar todos os itens lexicais e suas ocorrências. Assim, nesses dados, foram determinados quais os mais frequentes nos textos analisados. Dessa maneira, com a sua ajuda, extraímos os itens necessários para dar continuidade ao nosso trabalho. O processamento de seus dados nos forneceu dados estatísticos relevantes. A Concord, outra ferramenta, deu-nos a possibilidade de recorrer a uma lista de concordâncias em cotextos e contextos, já que se trata de uma listagem das ocorrências de itens selecionados, dispostas de tal modo que a palavra de busca (aquela que se tem interesse em investigar) aparece centralizada na página (ou na tela do computador). Baseados nessas proposições, na pesquisa relacionada ao Jornalismo, analisamos a lexia “Lula” na revista *Veja* de 2002 e de 2006, no intuito de verificar como o periódico se posicionou nas duas eleições presidenciais; naquela voltada à Publicidade, verificamos quais as unidades lexicais utilizadas para a constituição de textos voltados tanto para o gênero masculino quanto para o gênero feminino. As pesquisas realizadas pelos discentes do curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Centro Universitário de Votuporanga, estado de São Paulo, permitiram constatar que os itens lexicais podem fornecer subsídios para análise de temáticas linguísticas, sociais e políticas, importantes para sua futura profissão.

## A utilização do VoiceThread como ponto de encontro intercultural para o aprendente de português língua estrangeira

Nájla Caixeta

najla.caixeta@fadel.uncoma.edu.ar  
Facultad de Letras-UNCO

Ninguém mais põe em dúvida que a Internet como meio ou ferramenta, possibilita a capacidade de mobilizar informação, documentos, imagens e guias didáticas para estabelecer uma relação educativa entre diferentes sujeitos, sejam profissionais, professores ou estudantes mais além das barreiras espaciais e temporais. A ruptura destas barreiras tem trazido como consequência natural uma maior interação entre as pessoas e, por outro lado a busca em aprender idiomas para suprir a necessidade de comunicação. Assim, temos uma perfeita conjugação: a necessidade de comunicação e as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Esta conjugação está sendo aproveitada pelos professores de idiomas, no nosso caso, português como língua estrangeira (PLE), já que não ficamos imunes ao leque de possibilidades oferecidas pela internet e sabemos da importância de usar as ferramentas como ponte para o intercâmbio da cultura da língua ensinada com vista a alcançar o objetivo maior em qualquer idioma: comunicar-se. Uma destas possibilidades é o VoiceThread, que consiste em uma aplicação gratuita criada em março de 2007 por dois norte americanos Ben Papell e Steve. O VoiceThread proporciona conversas colaborativas assíncronas em torno de uma imagem, um documento ou um vídeo ou ainda, a combinação dos três formatos, ou seja, gira em torno da publicação de apresentações multimedias em linha e permite aos participantes navegar através da apresentação e deixar comentários utilizando voz, texto, arquivo de áudio ou vídeo com uma webcam permitindo assim uma constante interação entre os participantes, busca-se então criar um fio de conversação onde os sujeitos possam expressar opiniões, indagar, aprender estruturas gramaticais e principalmente melhorar a comunicação dentro do idioma. Segundo o Dicionário de termos chave de ELE “La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participan en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.” Sobre isso o Marco Comum Europeu de Referência afirma “La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos.” É dentro deste contexto que apresentamos este trabalho, o qual é parte de um Projeto de Pesquisa em andamento que tem como objetivo conhecer, compreender e utilizar com eficácia a ferramenta on-line VOICETHREAD, com aprendentes de português língua estrangeira, como recurso capaz de conseguir expressões culturais compartilhadas, gerando assim uma comunicação intercultural, ou seja, aquela que resulta da interação entre falantes de língua e culturas diferentes. O Dicionário de termos chave de ELE considera que aprendente “es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende” Nosso marco teórico é o Relatório Mundial da UNESCO<sup>15</sup> “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural” publicado em 2010. O projeto de pesquisa abarca dois grupos distintos de aprendentes de português, ambos hispanofalantes: alunos de um Instituto Privado de Idiomas de Neuquén e alunos do curso de Guia de Turismo da Universidad Nacional del Comahue. Estamos fazendo o segmento sistemático do uso da ferramenta através do Método Misto, durante o período de maio a dezembro - 2014. Esperamos que os resultados obtidos da pesquisa ajudem a otimizar o uso do VoiceThread como um ponto de encontro de pessoas de diferentes culturas, mas com o mesmo objetivo: o idioma.

15 <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>

**Português língua estrangeira no contexto de educação a distância:  
experiência em um curso de extensão da Universidad Nacional del Comahue**

**María Beatriz Arce**

*maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar*

**Nájla Elisabeth Caixeta**

*najla.caixeta@fadel.uncoma.edu.ar*

**Flávia Marino do Amaral**

*flavia.doamaral@fadel.uncoma.edu.ar*

*Universidad Nacional del Comahue*

*Facultad de Lenguas*

Com a popularidade das TIC surgiu uma considerável quantidade de ofertas de educação a distância por Internet (E-learning). Algumas instituições implementaram plataformas ou ambientes virtuais para apoio às aulas presenciais (B-learning) e muitos docentes utilizam as novas tecnologias para complementar o processo de ensino-aprendizagem dos seus cursos. Já ninguém duvida que Internet, como meio ou ferramenta, possibilita a capacidade de mobilizar informação, documentos, imagens e guias didáticas para estabelecer uma relação educativa entre professores e estudantes, superando as barreiras espaciais e temporais. Como consequência disto existe um intercâmbio muito maior entre pessoas de diferentes espaços geográficos, o que gerou necessidades comuns de adaptação. O idioma, o principal instrumento de comunicação e interação social humana, passou a ser uma ferramenta importante para a inclusão social e cultural, e no atual contexto de globalização em que estamos inseridos, a união de Países Latino-americanos a través do MERCOSUL, o conhecimento da língua portuguesa é cada vez mais necessário. Para dar resposta a esta demanda, a Faculdade de Línguas da Universidad Nacional del Comahue através da Secretaria de Extensão oferece cursos a distância mediados pela plataforma moodle (<http://pedco.uncoma.edu.ar/>). Um deles é o curso “Português Nível Intermediário: treinando as habilidades de falar, ler, escrever e ouvir por meio das TIC”, no marco do projeto de extensão “Implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros”. Este trabalho é um registro da experiência didática vivida e dos resultados obtidos. A educação das línguas estrangeiras no contexto de Extensão Universitária na Argentina constitui um marco de referência para a inovação e a transformação educativas tanto no aspecto metodológico como nos aspectos pedagógico e cultural. Este projeto oferece uma alternativa de formação acadêmica e de capacitação profissional para a aquisição de línguas estrangeiras, seguindo os linhamentos de excelência acadêmica, pluralidade ideológica, participação ativa no processo educativo, abertura e transferência ao meio social. O curso está direcionado à população em geral com conhecimentos prévios do idioma e se compõe de duas partes. A primeira parte corresponde à revisão de conteúdos do Nível Básico de Português, e a segunda parte corresponde à incorporação de conteúdos do Nível Intermediário de Português. Ao longo de todo o curso foram realizadas atividades e tarefas baseadas na ação e colaboração por meio da utilização das TIC com o objetivo de oferecer a possibilidade de continuar com a capacitação em língua portuguesa, consolidar conhecimentos já adquiridos por meio do desenvolvimento das quatro habilidades da comunicação e contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos participantes. Através de uma variedade de atividades em contextos virtuais realizadas com êxito pelos participantes se conseguiu demonstrar o enorme potencial das novas tecnologias educativas para favorecer os processos de ensino-aprendizagem, especialmente na área de idiomas. Os objetivos deste trabalho são: 1. Apresentar as ferramentas que foram utilizadas para desenvolver as diferentes habilidades; 2. Mostrar os resultados positivos e negativos do processo; 3. Divulgar os trabalhos realizados pelos estudantes.

## **Ensinar espanhol a falantes de português no Brasil: desafios de uma licenciatura única**

**Valdirene Zorzo-Veloso**

*zorzoveloso\_val@yahoo.com.br*

*Universidade Estadual de Londrina (UEL)*

*Departamento de Letras Estrangeiras Modernas*

A presente comunicação apresentará relatos de experiência dos desafios enfrentados por alunos e professores ao ofertar uma Licenciatura Única em Letras-Espanhol da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Conforme Zorzo-Veloso (2013) a proposta de formação de professores de espanhol em uma licenciatura única em 2006 foi uma atitude ousada dos professores da área de espanhol da UEL, pois a Lei 11.161/05 acabava de ser promulgada e as perspectivas de mudança do cenário nacional eram inúmeras. Desde 1958 o Brasil tentava implantar o espanhol como disciplina na Educação Básica, entretanto, somente após 47 anos é promulgada a lei que propõe a ofertada obrigatório do espanhol no Ensino Médio, mas com matrícula facultativa ao aluno. Documentos oficiais corroboraram para consolidação dessa implementação, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, publicadas em 2006, e que incluía o espanhol e o inglês como apartados individuais e, assim, tratava de suas especificidades; a inclusão da disciplina de língua estrangeira moderna (LEM) no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua edição de 2011, com espanhol como uma das línguas estrangeiras. Dentro desse panorama a UEL fortalece a formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) e todos estes aspectos terão como contexto de observação o Brasil e os aprendizes de espanhol como língua estrangeira que falam português. Esse fortalecimento na formação do futuro professor de ELE passa pela ampliação da oferta de disciplina específicas da área de espanhol (ZORZO-VELOSO, 2013: 34-36), mas nos deteremos nas disciplinas da parte pedagógica dessa nova graduação. Como uma das ações do grupo de professores que atuam na subárea de estágio e metodologia de ensino de ELE um projeto integrado, ensino e extensão, foi proposto e vigorou de 2010 a 2013, “Parceria universidade-escola: contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola” (cadastrado na UEL-PROEX 1362). Com o objetivo principal de institucionalizar a parceria entre a universidade e a escola visando a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhol nas vertentes da formação inicial e continuada dos professores. O destaque está para o papel que desempenha o estágio na formação desse futuro professor de espanhol como língua estrangeira e seus alunos, falantes de português. Muitas outras ações foram somando-se à consolidação dessa proposta de licenciatura única, como fortalecimento dos campos de estágio curricular, seja obrigatório ou não obrigatório, ampliação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, criação de curso de pós-graduação lato sensu “Especialização em Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia” e inserção de vários docentes no Programa de Pós-graduação stricto sensu “Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPLEM”, recém criado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Cabe destaque para o papel importante que desempenha o Laboratório de Línguas na formação do professor de espanhol como língua estrangeira, pois este possibilita experiências de estágio curricular não obrigatório do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Londrina, com resultados que passam pela vivência da docência atuando em um contexto de curso livre de ELE e, sem esquecer, a relação dialógica entre ensino, pesquisa e extensão que essa atuação no Laboratório de Línguas da UEL possibilita.

## Português para fins específicos nos cursos de engenharia – UNC

**Cássia Neves Lacerda**

*cassia\_neves@yahoo.com.ar*

**Soledad Barrios**

*soledad\_barrios@yahoo.com.ar*

*Facultad de Lenguas – UNC*

Levando em consideração nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa pretendemos, através desta comunicação, compartilhar o material elaborado para o ensino de português para fins específicos na Faculdade de Ciências Exatas, Físicas e Naturais da Universidade Nacional de Córdoba. Tendo em conta a diversidade de áreas que abarcam o vasto campo das engenharias, consideramos que o ensino de Língua Portuguesa ministrado em nível superior ganha em qualidade e eficiência, quando realizado numa abordagem para fins específicos, já que é possível perceber a necessidade de léxico mais especializado. O foco da instrução na língua estrangeira está diretamente relacionado à área específica de formação acadêmica, tal como é o caso das diferentes vertentes da engenharia. Apoiamos a afirmação que se caracteriza em um ensino baseado em necessidades reais de aprendizagem e comunicação nesta língua alvo (JOHNS e PRICE-MACHADO, 2001). Vemos, portanto, que o objetivo das aulas de PFE com temáticas relacionadas a determinada área, não se restringe a uma prática monótona de manipulação de textos, senão, ao contrário, busca promover o contato com aspectos culturais que, na atualidade, atravessam fronteiras a grande velocidade, por meio da tecnologia e dos movimentos populacional, os quais também ocorrem com maior frequência devido a projetos de articulação que promovem o intercâmbio entre os estudantes de universidades no estrangeiro. Por este motivo, dada a carência de materiais didáticos apropriados para a grande diversidade de alunos, exigem-se dos docentes habilidades e competências para a produção de material próprio e autêntico que o auxilie numa prática pedagógica eficaz de modo a contribuir com o sucesso dos alunos, futuros profissionais da sua área de atuação. Por essa razão, a proposta deste trabalho tem por objetivo apresentar o material didático elaborado para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista uma abordagem comunicativa e intercultural. Após uma análise de dois conceitos indispensáveis que ajudam a compreender esta modalidade de ensino: necessidade e especificidade; concordamos com Dudley-Evans (2004, p.131) que afirma que este ramo de ensino de línguas se pauta no estudo das necessidades dos alunos ao apontar que uma pergunta central é “O que os alunos precisam fazer na sua área específica?” Desta forma, a aprendizagem está diretamente relacionada ao uso pretendido da Língua Portuguesa, por isso, o que se busca com um bom material de apoio áulico é “a preparação do aluno para que ele utilize este idioma como instrumento para a realização de tarefas específicas que lhe são necessárias” (VILAÇA, 2003, p.57). Salientamos a sua importância para o desenvolvimento mais objetivo de competências em Língua Portuguesa para tais finalidades mais diretamente relacionadas a necessidades reais dos aprendizes. Uma questão principal nos motivou à elaboração deste manual foi a escassez de material voltado para fins específicos, mais exclusivamente às áreas das engenharias, já que os estudantes principiantes em Português Língua Estrangeira poderão desenvolver a competência comunicativa no seu domínio específico através de situações de comunicação motivadoras, porque são próprias da sua área profissional dando ênfase aos conteúdos temáticos, linguísticos e comunicativos relevante para tal especificidade. Para isso, apresentamos as propostas didáticas desenvolvidas no manual e os resultados obtidos particularmente nos cursos para futuros engenheiros.

## Olhares sobre a Copa do Mundo 2014: uma proposta intercultural em PLE

**Cecilia del Carmen Herrera**  
*cecilherrera@arnet.com.ar*  
**Mariana Berenice Sabaini**  
*Departamento Cultural*  
*Facultad de Lenguas - UNC*  
*marianasabaini@hotmail.com*

Nosso trabalho tem como ponto de partida a Copa do Mundo de Futebol 2014 realizada no Brasil. Propusemo-nos realizar uma competição de redações sobre o tema e um evento acadêmico a fim de encerrar o projeto. Dentre os objetivos a serem atingidos, pensamos nos seguintes:

Que os alunos:

- pesquisem sobre os acontecimentos decorrentes da realização da Copa no Brasil;
- indaguem a respeito das cidades sedes;
- reflitam e debatam sobre o impacto do evento na economia, na política, no esporte, no turismo, na vida cotidiana, e assim por diante;
- tomem posição e façam escolhas a partir do conhecimento do outro e de sua visão de mundo;
- conheçam características dos gêneros textuais a serem produzidos;
- elaborem aforismos, folhetos, cartas de leitor, artigos de opinião e ensaios;
- ampliem tanto seus conhecimentos quanto sua visão de mundo em relação à sua própria cultura e à cultura do outro.

Visto que neste ano a Copa do Mundo se realiza no Brasil, país onde se fala nossa língua de ensino e considerando a importância cultural desse esporte e do evento em questão em ambos os países, surgiu a quase necessidade de explorar o tópico em nossas aulas. Assim, decidimos realizar uma competição de redação em pequenos grupos, envolvendo a totalidade dos estudantes de português na instituição, seguindo o espírito competitivo do evento motivador. Tal decisão obedece ao fato de concordarmos com a definição de Vygotsky na qual ele afirma que “o mínimo desenvolvimento na língua escrita exige um alto nível de abstração”. Nas primeiras semanas de junho, os alunos são orientados a realizarem pesquisas sobre tudo o relacionado com a Copa do Mundo 2014. A partir das informações encontradas e das opiniões, abre-se um espaço de debate com o intuito de ser fonte de inspiração. Posteriormente, os alunos redigem em pequenos grupos, dentro do horário áulico, um escrito alusivo ao evento. Após essa instância, os docentes avaliam e selecionam os melhores escritos de cada gênero textual. Para encerrar a competição é organizado um evento acadêmico no qual os autores são laureados e seus trabalhos são exibidos no auditório da instituição. Com o intuito de avaliar a experiência realiza-se uma enquete na qual os alunos manifestam como se sentiram durante a produção de textos, o grau de compromisso individual, a consciência de aquisição de novos conhecimentos, a rentabilidade do trabalho em grupo e o nível de reflexão a partir da informação. O presente projeto inscreve-se na perspectiva de diálogos interculturais já que a aula de PLE é vivenciada como um ambiente de construção de mediação cultural onde a “língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais” (MENDES, 2011). A nossa proposta visa propiciar o debate sobre a Copa no Brasil e suas implicações, desde olhares argentinos, criando para nossos alunos instâncias de reflexão e posicionamento diante de discursos ideológicos, socioeconômicos, esportivos, culturais e assim por diante. Com base nos resultados da enquete verificamos que os objetivos que nós nos havíamos proposto ao desenvolver o projeto foram amplamente alcançados pelos alunos, visto que a pesquisa, a análise, a reflexão e a toma de posição a partir de sua visão de mundo propiciaram a interação dialógica e intercultural. Nas nossas práticas pedagógicas percebemos que, ao igual que muitos colegas, temos dificuldades em encontrarmos o equilíbrio entre o ensino-aprendizagem da língua como sistema e da língua como cultura. No entanto, ao realizarmos projetos como o apresentado, tomamos consciência de que este é o caminho que nos conduz ao destino desejado, isto é, o ensino-aprendizagem da língua-cultura como algo indissociável que contribui na formação de sujeitos reflexivos e críticos ao mesmo tempo em que constrói pontes entre os povos.

## **A intercompreensão no desenvolvimento da competência leitora e compreensão oral plurilíngua em alunos de cursos profissionalizantes**

**Luiza de Marilac Uchôa**

*lumauchoa@yahoo.com.br*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

O presente estudo trata-se de pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na qual se busca resposta ao seguinte problema: Através da Intercompreensão (IC) de línguas românicas, alunos de cursos profissionalizantes conseguem desenvolver a competência de leitura e compreensão oral de textos nas línguas espanhola, francesa e italiana? Para isso, objetiva-se desenvolver, apoiando-se na intercompreensão de línguas românicas, a competência de leitura e compreensão oral de textos plurilíngua em alunos de cursos profissionalizantes na área de hotelaria, especificamente, gastronomia. As inquietações que nos impulsionam ao empreendimento dessa pesquisa se constituem a partir de nossa empiria como professora de língua materna (LM), português; e língua estrangeira (LE), francês, há mais de dez anos trabalhando com alunos universitários e do ensino técnico – provenientes do Instituto Federal do Piauí, vislumbrando suas inseguranças em relação ao aprendizado de LE, julgando tal prática como difícil e, até, inacessível, tendo em vista o meio em que estão inseridos. Nossa grande motivação vem do desejo de favorecer uma quebra de paradigmas acerca da capacidade de aprendizagem de alunos oriundos, em sua maioria, do ensino público e que, por escolha ou falta de oportunidade, não tiveram acesso a um curso superior. Geralmente, escolhe-se trabalhar com níveis de ensino mais regulares, por já se saber a trajetória escolar desses sujeitos e, portando, o nível médio de conhecimento que possuem. No ensino profissionalizante, esperamos encontrar uma miscelânea de níveis de conhecimento, de experiências de vida; o que torna a realização desta pesquisa mais desafiante pois, ao propormos a esses sujeitos, a imersão em um terreno movediço, desafiante (para eles e para a pesquisadora) do contato com línguas de mesma origem da LM, particularmente as línguas espanhola, francesa e italiana, buscamos despertá-los para novas aprendizagens, aquisição de novas competências, para que, assim, percebam que têm capacidade de aprendizagem até então não imaginadas. Como as pesquisas com IC abordam a prática pedagógica, mais precisamente, a formação de professores que sejam multiplicadores dessa prática. Assim sendo, ao considerar a necessidade de produção de conhecimentos práticos sobre a intercompreensão, optou-se como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação, que pode ser vista como “modo de conceber ou de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLENT, 2011). Pretende-se desenvolver esse trabalho com alunos de cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em especial, cursos desenvolvidos no hotel-escola Barreira Roxa, na área de hotelaria (gastronomia). O corpus da pesquisa será formado por, no máximo, 40 alunos, através de um Curso de Extensão com carga horária de 60h/a, trabalhando, inicialmente a leitura plurilíngua e conforme os alunos adquiram segurança, de acordo com a teoria do filtro afetivo de Krashen, insere-se a compreensão oral de textos autênticos nas línguas-alvo. Sendo a pesquisadora a responsável pelo curso, como docente e elaboradora do material a ser utilizado. De acordo com a definição proposta por Claire Blanche-Benveniste, uma das pioneiras do campo da IC, geralmente o que se chama de intercompreensão é a situação na qual interlocutores podem compreender a língua do outro, que não é a sua LM. Assim, distingue-se a competência ativa que eles têm da própria língua e a passiva, o conhecimento da língua do outro, o que permite a comunicação. Na didática das línguas, a IC é uma competência desenvolvida apoiando-se nas semelhanças entre as línguas, geralmente vizinhas, para facilitar o processo de aprendizagem da compreensão entre elas (JAMET, 2010). O referencial teórico da pesquisa apoia-se em autores como Alas-Martins (2010; 2011); Araújo e Sá (2011); Blanche-Benveniste (1997); Caddéo; Jamet (2010; 2013); De Carlo (2009; 2011; 2012); Dégache (2006; 2011; 2012); Escudé; Janin (2010); entre outros. Como o trabalho se encontra em execução, ainda não possuímos resultados, mas esperamos contribuir, respaldada no trabalho com a IC, no desenvolvimento da competência plurilíngua dos sujeitos envolvidos.

**A intercompreensão em línguas românicas nas aulas de espanhol.  
O que querem e o que podem essas línguas?**

**María Carolina Lúgaro**

*carolalugaro@gmail.com*

*Universidad Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (PPGEL)*

O presente estudo se insere na necessidade de propiciar experiências pedagógicas diferentes aos alunos de Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, através de interações reais com jovens que falam a língua estudada. Sabemos que realizar intercâmbios é uma das formas mais eficientes para a consolidação das competências discursivas e interculturais dos estudantes de línguas estrangeiras. Todavia, não sempre é possível que todos os alunos de um mesmo curso possam se trasladar de um país a outro, como é o caso de nossa realidade latino-americana. Uma das soluções que encontramos a esse problema foi promover um Intercambio Virtual unindo lugares tão distantes como Córdoba em Argentina e Natal no Brasil entre alunos de dois colégios de Córdoba e um de Natal através de uma plataforma Moodle e do Facebook. O intercambio teve sua origem nas ideais diretrizes da Intercompreensão em Línguas Românicas (ILR), no caso entre o português e o espanhol no qual cada aluno se comunica na sua própria língua através e faz um esforço por entender a do outro em um processo colaborativo que transcende os limites do puramente linguístico. De um ponto de vista mais amplo, e em relação ao aspecto cultural, o ensino através da ILR implica o desafio de mostrar aos alunos a importância de uma abordagem de aproximação a diferentes idiomas procurando sensibilizar o aprendiz em relação à existência de outras línguas e outras culturas, fazendo com que o aluno perceba a sua realidade perante a diferença. Nesse sentido, no presente estudo nos questionamos: Podem ser trabalhados aspectos extralinguísticos, como a tolerância e o respeito às diferenças, nas aulas de línguas com uma abordagem de ILR através desse tipo de projetos? É possível mudar representações estereotípicas que eles têm de determinadas sociedades a partir de iniciativas como essa? Como, a reflexão sobre as questões anteriores fornecem caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos jovens? Nosso objetivo como docentes de essas duas línguas, foi ajudar a desenvolver uma competência na compreensão escrita e oral, levando em conta certos aspectos pragmáticos pertinentes as situações de intercâmbio diferido. Por outro lado, também pretendemos desenvolver a competência intercultural de nossos jovens e promover o respeito por culturas diferentes. Em se tratando de alunos argentinos e brasileiros, tentamos desconstruir estereótipos existentes entre as duas sociedades devido, principalmente, à rivalidade existente nos esportes, mais precisamente, no futebol. Sendo trabalhados os fatores anteriores, acreditamos estar contribuindo para a formação integral do aluno como cidadão crítico e reflexivo da sua postura perante o mundo, o que deve ser um dos objetivos da educação formal segundo os PCNs. Procuraremos, então, explicar nesse estudo, a contribuição que esse tipo de experiência pedagógica tem para a formação de valores dos jovens envolvidos, assim como as mudanças de representações sociais e culturais que podem acontecer quando se está em contato direto com outras maneiras de ver e pensar o mundo, isto é, com outras línguas. Como recursos metodológicos para a pesquisa, utilizamos entrevistas, questionários e o desenvolvimento e aplicação de atividades de intercompreensão durante o projeto, além da observação participante das interações entre os alunos de ambos os países.

**A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês:  
alavanca para a valorização dos conhecimentos prévios e para a elevação da autoestima  
enquanto aprendizes de língua inglesa**

**Janaina Oliveira**

*jmichellefo@gmail.com*

*Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN*

A necessidade de se comunicar é algo que permeia o relacionamento humano desde sempre. Em um mundo com pouco menos de 200 países, é talvez inevitável que as línguas transportadas por seus nativos entrem em contato. Podemos destacar, por exemplo, fatores de ordem tecnológica e econômica como alguns dos motivos pelos quais as línguas ganham vida e transpõem as barreiras geográficas (Wei, 2000). As Tecnologias de Comunicação e Informação e sua linguagem têm emprestado vários termos, sobretudo em língua inglesa, ao nosso cotidiano, assim como a internet tem proporcionado um grande volume de informações em diversos idiomas. Desse modo, também contribui a economia com, por exemplo, as importações e exportações, cujos produtos, rótulos e etiquetas são apresentados em diferentes línguas. Essas são apenas algumas situações nas quais estamos expostos a outros falares. Posto isso, é difícil pensar que nossos alunos não tenham conhecimento algum sobre outras línguas, em especial da língua inglesa. Todavia, em uma rápida pesquisa com uma turma do 2º ano de informática do ensino médio, perguntei como eles classificariam seu conhecimento da língua inglesa. 76% desses alunos responderam “ruim” ou “razoável” e 20% deles afirmaram que se sentem incapazes de aprender a língua inglesa. Isso pode nos levar a crer que suas representações sobre o conhecimento da língua inglesa podem estar pautadas na idealização da comunicação entre nativos; ou que esses aprendizes não reconhecem ou identificam o conhecimento prévio que possuem; ou ainda que o contato com outras línguas dentro e fora do contexto formal de aprendizagem não é visto como algo que permeia suas vidas e que, mesmo com poucos elementos, eles podem ser capazes de começar a desenvolver alguma competência linguística em língua inglesa. O estudo da língua inglesa, assim como de qualquer outro idioma, deve promover aos cidadãos maior acesso às culturas, maiores possibilidades e oportunidades de agir no mundo, assim como mais voz política, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil. Porém, o que fazer quando isso não acontece? O que fazer quando alguns aprendizes se sentem incapazes de aprender, nesse caso, a língua inglesa? Cabe ao professor refletir sobre as situações nas quais esse objetivo não é atingido e sobre as estratégias para driblar as adversidades. Diante desse contexto, foram levantados os seguintes questionamentos: o que leva de fato alguns aprendizes a não se reconhecerem como detentores de conhecimento significativo à compreensão da língua inglesa? Será que é viável alavancar a confiança e autoestima e valorizar o conhecimento prévio por meio de uma abordagem plurilíngue? Ou seja, de que maneira que a Intercompreensão de Línguas Românicas pode contribuir para a autoestima, a autoconfiança dos aprendizes da língua inglesa? É possível que esse tipo de abordagem traga reflexos positivos para aprendizagem da língua inglesa? Esta pesquisa se insere no campo da Intercompreensão em Línguas Românicas (ILR) - considerada aqui também como uma estratégia de aprendizagem, sobretudo sócio-afetiva - e tem por objetivos: a) analisar o que levam alguns aprendizes a não se reconhecerem como detentores de conhecimento prévio significativo para a aprendizagem da língua inglesa; b) elevar nos aprendizes a confiança e a autoestima ao estarem em contato com a língua inglesa, a fim de proporcionar maior abertura para as línguas de um modo geral; c) valorizar conhecimentos prévios com vistas à maior compreensão da língua inglesa; d) avaliar como a ILR, uma abordagem plurilíngue, refletirá na aprendizagem da língua inglesa. Para isso, utilizaremos como ferramenta metodológica, questionários, entrevistas e observação das aulas de alunos do Ensino Médio. Além disso, serão inseridas unidades didáticas acerca de um tema comum em cinco idiomas, a citar o português, o italiano, o espanhol, o francês e o inglês. E para fundamentar esse estudo, utilizaremos autores como Krashen (1987) para tratar da hipótese do filtro afetivo e autores como Andrade e Pinho (2007-2010); Santos (2010); Matos, Costa e Lemos (2011); Robert (2013), dentre outros, para embasar a intercompreensão. Espera-se obter como resultado a ampliação dos estudos sobre Intercompreensão em Línguas Românicas sob a perspectiva da afetividade e de sua utilização como estratégia de ensino e aprendizagem que sensibiliza e proporciona a abertura para as diversas culturas em um ambiente de ensino diferente, o da aula de inglês.

**Soluciones tentativas a los problemas de producción escrita de los estudiantes  
de PLE y ELE: Hacia un modelo posible de secuencia didáctica.**

**Andrea Fabiana Gambini**  
*gambini\_andrea@hotmail.com*  
**Elena Mirtha Gasso Villar**  
*gassoelena@gmail.com*  
FL - UNC

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado: Escritura guiada y características textuales en escritos de estudiantes de portugués y español como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proyecto se desarrolla durante el bienio 2014-2015, pero su comienzo se remonta al bienio 2012- 2013, con el proyecto anterior denominado: Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el primer bienio, las actividades desarrolladas dentro del mencionado proyecto relevaron una serie de problemas que afectan a las producciones escritas de los estudiantes de Portugués y Español como Lenguas Extranjeras. (PLE y ELE). Dentro de estas problemáticas podemos enumerar: el predominio de la preocupación por el código en desmedro de la situación comunicativa, la falta de informatividad debido a la falta de adaptación de la información surgida a partir de la lectura de un texto de origen a la situación comunicativa planteada para la producción escrita y , como consecuencia, la transposición de formas del texto de lectura al nuevo texto cuyo propósito difiere del original, incrustando a la producción escrita formas que no se adaptan al género necesario en la situación comunicativa. En base a estas problemáticas detectadas en las producciones escritas, en el nuevo bienio se buscan respuestas para facilitar el compromiso del aprendiz en producciones contextualizadas que se basen en una lectura previa relacionada con la situación comunicativa. En consecuencia, asociamos las dificultades encontradas a posibles soluciones; por otro lado, se desea desarrollar un modelo tentativo de secuencia didáctica tendiente a subsanar la falta de comprensión del verdadero objetivo de la lectura y la escritura como prácticas sociales. La razón por las que decidimos investigar el tema es nuestra creencia en que la interrelación entre lectura y escritura debe estar incorporada a las secuencias didácticas para aprendices de PLE y ELE, quienes manifiestan leer con más facilidad de lo que escriben en la lengua meta. Asimismo, se pretende que los aprendices puedan comprender cuál es el proceso - sea del desarrollo de una u otra capacidad - que deben llevar a cabo para la producción de textos situados y, por lo tanto, coherentes desde la macro a la micro estructura. A partir del análisis de las producciones de los estudiantes de PLE y ELE (bienio 2012-2013), se diseña una secuencia didáctica para aplicar en las clases impartidas en la UNC. Se estudian las producciones resultantes de esa aplicación para poder observar los logros alcanzados por los estudiantes. Además, se buscan las fallas que los llevan a las inadecuaciones antes mencionadas, es decir, las deficiencias en la escritura que manifiestan los informantes del bienio 2012-2013; así también como la detección de nuevos problemas surgidos a partir de una posible indebida secuencia didáctica. Adscribiendo a lo que dice Bronckart (2007: 142) sobre la “imposibilidad social” de hacer modificaciones radicales en la enseñanza de las lenguas, nuestra investigación tendrá que basarse en el camino propuesto por él: articular la didáctica, el funcionamiento de la lengua y del texto, con un único objetivo general, el dominio del funcionamiento textual, propósito único de la didáctica de la lengua. Finalmente, partimos del supuesto de que la secuencia didáctica elaborada representa un modelo que debería ir ajustándose y modificándose gracias al análisis de las producciones. Por tal motivo, seguiremos estudiándolas con el objetivo de diseñar un material que allane el camino para optimizar paulatinamente los procesos de lectura y escritura como procesos interrelacionados de los aprendices de PLE y ELE.

### **É fácil ser professor de instrumental?**

#### **Reflexão teórico crítica da abordagem instrumental do ensino de línguas e o papel do professor de português**

**Guilherme da Silva dos Santos**

*santos.sm@hotmail.com*

**Maria Teresa Nunes Marchesan**

*ttmarchesan@gmail.com*

*Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*

Abordar questões de pesquisas que abarquem problematizações envolvendo a formação do professor de língua, em especial o professor de língua portuguesa, torna-se cada vez mais expressivo no contexto de ensino atual, uma vez que o português é uma das línguas em crescente ascensão no mundo globalizado. Porém, apenas dominar a estrutura gramatical da língua culta e padrão não é mais uma garantia de sucesso profissional, visto os diferentes níveis e exigências que a língua, enquanto uma estrutura viva, reclama do falante em contextos sociais de interação linguística. Sendo assim, é notória a relevância de o professor estar em constante atualização do seu saber científico, pois, afortunadamente, a demanda por profissionais da área de Letras é crescente para a atuação. Esta atuação não se restringe somente em escolas de ensino fundamental e médio, mas, também, em escolas de ensino técnico profissional, as quais apresentam em seu elenco de disciplinas a língua materna com base didática na abordagem instrumental do ensino de línguas. Esta abordagem de ensino surgiu no Brasil na década de 70 do século XX relacionada ao ensino-aprendizagem de Francês. Porém, ganhou destaque com do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (ESP) que teve início em 1978. Os cursos elaborados e ministrados pelo projeto ESP centraram-se no ensino de leitura, pois foi identificada, após o procedimento de Análise de Necessidades feita com os alunos das instituições participantes, a necessidade de aprendizagem de leitura. Devido ao sucesso desse projeto, o termo instrumental tornou-se sinônimo de ensino de leitura para muitos professores e pesquisadores. Contudo, essa abordagem não se restringe somente a habilidade de leitura, pois em seu fundamento está o princípio de atender as necessidades dos alunos em um curto período de tempo. Dessa forma, a medida que a abordagem instrumental foi ganhando espaço no Brasil, criaram-se alguns mitos envolvendo a abordagem e o papel do professor. Um desses mitos é o que advoga que o professor que ministra aulas com fundamentos na abordagem instrumental é um docente que não domina o conhecimento da sua formação por completo. Ou seja: o professor de língua portuguesa que ministra aulas de português instrumental elege essa abordagem de ensino por não dominar as estruturas da gramática da língua. Desse modo, a proposta deste artigo é apresentar uma análise a respeito do papel do professor de língua portuguesa amparado pela abordagem instrumental de ensino de línguas em contexto de serviço docente e advogar de encontro a esse mito pois, o professor que ministra aulas com bases na teoria da abordagem instrumental é um docente que esta em constante atualização do seu saber científico e de sua formação linguística. Além disso, a aprendizagem da língua materna no contexto da abordagem instrumental tem um grande valor educacional formativo por proporcionar essa experiências ímpar, funcionando como um meio de comunicação e acesso à diferentes formas de pensar, sentir, agir e conceber a realidade. Nessa ótica, o estudo da língua portuguesa através da abordagem instrumental permite ao aluno entender o domínio da sua língua e entendê-la como um meio de comunicação no mundo moderno, aperfeiçoamento profissional, acadêmico ou pessoal, forma de ampliação cultural e como um meio de melhor analisar e refletir a realidade social, pois, é partindo de suas necessidades que o ensino será pautado.

## **Atividades lúdicas e o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira (PLEI): o jogo do xis**

**Amanda Kohlrausch Frantz**

*akf.esp@gmail.com*

**Guilherme da Silva dos Santos**

*santos.sm@hotmail.com*

*Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*

Resumo: No decorrer do ano de 2012, o Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolveu um curso de português como língua estrangeira Instrumental (PLEI) voltado para a comunidade acadêmica estrangeira que chega anualmente a universidade com o objetivo de acolher linguisticamente esses estudantes. Desta forma, o CEPESLI se propôs não somente a desenvolver um curso de português como língua estrangeira (PLE), mas também, o material didático utilizado durante o período das aulas. Assim, durante o processo de investigação e elaboração do material didático, os acadêmicos integrantes do referido grupo de pesquisa elaboraram para este curso de PLE um jogo pedagógico denominado de “Jogo do Xis”. A partir disso, o objeto deste trabalho é expor as discussões obtidas através dos estudos sobre o papel do professor de PLE em contexto de ensino amparado pela teoria sociointeracionista de Vygotsky e a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

10 de novembro de 2014 - MESAS COORDENADAS

Horário: das 16h30 às 17h30

---

### O ensino de Língua Portuguesa em diferentes contextos e condições

**Neiva Maria Tebaldi Gomes**

*neiva\_gomes@uniritter.edu.br*

**Maria Cristina Müller da Silva**

*proftina@gmail.com*

**Naulise Castro Alves Gazola**

*naugazola@hotmail.com*

**Rebeca Martínez Américo**

*Rebk.ma@gmail.com*

*PPGL UniRitter/Laureate*

*(Porto Alegre/Brasil)*

Esta proposta de mesa coordenada visa trazer à discussão o ensino de Língua Portuguesa a partir da abordagem de professoras que atuam em diferentes contextos e condições de aprendizagem. A primeira, atualmente trabalhando no ensino superior e em cursos de pós-graduação, foca sua pesquisa na análise e produção de escrita acadêmica. A segunda vivencia a experiência de trabalho no ensino básico em escolas de duas redes e duas realidades sócio-culturais: ensino público de escola de periferia e ensino privado. A terceira é uma professora ouvinte que busca desvendar os mistérios do universo surdo para ensinar a Língua Portuguesa que se apresenta não apenas como “língua estrangeira”, mas como um sistema abstrato demais para o aprendiz que precisa amparar-se constantemente em situações concretas para construir novos conhecimentos. A quarta professora desenvolve seu trabalho no ensino de espanhol. Ao longo de sua prática como docente tem trabalhado na elaboração de material didático específico para “lusofalantes”. Atualmente centra seus estudos na mediação, na relevância de uma aprendizagem contextualizada e com a interação e difusão da aprendizagem de espanhol através das TICs. No desenvolvimento da exposição, é a construção do conhecimento que se forja no trabalho diário que ganha destaque e é revisto à luz de teorias que contribuíram, em cada uma das três situações, para a formação do professor de língua. Concepções e conceitos linguísticos – língua, linguagem, significado e sentido, argumentatividade, subjetividade, intersubjetividade, interação, gêneros discursivos, texto verbal e não verbal, leitura, escrita, mediação, entre outros – encontram suporte em teóricos como Ferdinand de Saussure, Oswald Ducrot, Marion Carel, Émile Benveniste, Mikail Bakhtin, Lev Vygotski, Paul Bronckart, Ronice Müller de Quadros, Carlos Skliar, Leonor Skliar. Embora partindo de atuações distintas, as professoras têm em comum a pesquisa e o ensino com foco no uso social da língua, ou seja, no desenvolvimento de habilidades necessárias à interação e à atuação social em diferentes contextos. Trata-se, então, não propriamente de uma linguística aplicada no sentido de transposição da teoria para a prática, mas de construção de conhecimentos que se consolidam com a reflexão sobre a própria experiência. Trata-se de uma proposta de discussão que parte do pressuposto de que o verdadeiro conhecimento sobre o processo de ensino, no início da vida profissional, se constrói no embate entre a teoria e a prática, mas essa relação vai se invertendo na medida em que o professor vai se tornando agente do seu próprio conhecimento, passando a construí-lo a partir da reflexão sobre a própria prática. Esses saberes, no entanto, poucas vezes são registrados e socializados, por isso são fadados ao esquecimento. A proposta desta mesa é trazer à discussão o conhecimento construído na articulação entre teoria, pesquisa e prática à discussão.

## Ensino de Língua Portuguesa: um estudo da argumentatividade do texto acadêmico

Neiva Maria Tebaldi Gomes

A exposição “Ensino de Língua Portuguesa: um estudo da argumentatividade do texto acadêmico” traz à discussão resultados de uma pesquisa que tem como suporte a teoria desenvolvida por Oswald Ducrot, Marion Carel e seus colaboradores, no âmbito da Semântica Argumentativa, e o reestudo de princípios saussurianos que a embasam. Trata-se de estudos que oferecem um aparato para a descrição das relações argumentativas que se estabelecem em diferentes níveis linguísticos e que são responsáveis pela construção de sentidos no texto. O foco na escrita acadêmica deve-se à constatação de que, no ensino superior, as fragilidades relativas a competências discursivas e, mais especificamente, à habilidade de argumentar vêm se revelando um obstáculo à sistematização e socialização do conhecimento. Decorrentes de lacunas da educação básica, essas fragilidades refletem-se, a cada ano, com mais intensidade no ensino superior e se estendem aos cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu, exigindo dos pesquisadores uma atenção especial. O corpus da pesquisa constitui-se de artigos científicos, selecionados aleatoriamente dentre os publicados em revistas reconhecidas por sua classificação como de boa qualidade. A análise visa identificar e descrever relações linguísticas (semânticas) que tecem o texto do discurso científico e as vozes que o locutor põe em jogo para introduzir os conteúdos pretendidos. Para a descrição das relações semânticas assume-se a metodologia dos autores: análise dos encadeamentos argumentativos. As “vozes” que compõem o discurso científico são analisadas de acordo com proposta recente de Carel, que concebe os elementos da significação como tripé: uma atitude do locutor do enunciado, um conteúdo, um enunciador. O desenvolvimento da exposição organiza-se em duas partes: uma primeira parte contextualiza a pesquisa e traz os princípios teóricos que lhe dão suporte; a segunda exemplifica a análise da argumentatividade e das vozes constituintes de um artigo acadêmico. Em relação à teoria, destaca-se o princípio que postula que o sentido de uma expressão qualquer, seja ela uma palavra ou um enunciado, constitui-se pelos discursos que essa expressão evoca (CAREL e DUCROT, 2005). E esses discursos são denominados pelos autores de encadeamentos argumentativos. Nessa abordagem, se a linguagem descreve a realidade, o faz por meio da subjetividade e da intersubjetividade, tomando a realidade como “tema de debate entre indivíduos”. (DUCROT, 1988, p. 50). A ideia central da teoria é a de que o sentido próprio de uma determinada expressão está dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão. A análise dos textos tem revelado a possibilidade da coexistência de um locutor, sujeito único, ao qual são atribuídas as atitudes frente aos conteúdos e aos enunciadorees, como o descrevem Carel e Ducrot em Atualização da polifonia. Em relação aos encadeamentos, verifica-se que cada texto apresenta particularidades próprias, como será demonstrado com a análise exemplificativa. A terminologia empregada na pesquisa e na apresentação é a da teoria – frase/texto, enunciado/discurso – que expressa a distinção entre dois níveis de análise, já que frase e texto referem entidades ligadas ao sistema, enquanto enunciado e discurso remetem à linguagem como atividade. A frase é entendida como um constructo teórico e, como tal, abstrato; texto designa um conjunto de frases. Ambos, frase e texto, são dotados de significação que se constitui por um conjunto de instruções abertas e passíveis de análise. O enunciado, como realização da frase por um locutor, é dotado de sentido. Um conjunto de enunciados ligados entre si pode representar um discurso. A exposição visa colocar em diálogo os resultados da pesquisa com constatações sobre a escrita acadêmica que procedem da prática docente.

## **Ensino de Língua Portuguesa: a produção textual no ensino básico**

**Maria Cristina Müller da Silva**

Durante as últimas décadas vem se acentuando, no Brasil, o interesse de professores e pesquisadores por temas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Paralelamente, em consequência, uma vasta produção decorrente da Linguística Aplicada é disponibilizada por meio de publicação de livros de cunho mais teórico, de livros didáticos e de artigos científicos. Da mesma forma, em eventos científicos, o ensino tem sido tema de discussão recorrente. Os resultados, no entanto, não se mostram ainda suficientemente satisfatórios, mais especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de escrita. O problema parece se agravar em escolas públicas que vêm revelando, em provas oficiais, um desempenho inferior em relação ao das escolas privadas, mesmo em situações em que um mesmo professor atua com estratégias e metodologias semelhantes em turmas de ambas as redes. E essa é a questão que originou a pesquisa “A produção escrita nas séries finais do ensino fundamental: do texto informativo ao opinativo”, que comparou a produção textual de dois grupos de alunos de séries finais do ensino fundamental, um grupo de escola privada e outro de escola pública. O corpus da pesquisa compõe-se de textos produzidos por esses dois grupos de alunos que têm o mesmo professor de Língua Portuguesa, portanto, metodologias, acompanhamento e orientações muito semelhantes. Em ambos os grupos, o professor apresentou as mesmas propostas, metodologia e condições de trabalho. A estratégia da qual resultou a coleta do corpus envolveu uma unidade de ensino que consistiu de leitura de textos informativos e de opinião, produção inicial de textos desses gêneros, avaliação, orientação para reescrita e produção final. O embasamento do trabalho docente procede dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento oficial publicado no final da década de noventa, com orientações gerais sobre conteúdos, habilidades, competências, estratégias e ênfases a serem atribuídas aos componentes curriculares. Um dos principais destaques diz respeito ao texto, que deve ser considerado unidade básica de ensino. Os textos devem ser entendidos como resultantes de determinado gênero discursivo. Na constituição dos PCNs, encontra-se o suporte do Interação Sociodiscursivo (ISD), abordagem discursiva, sistematizada por um grupo de pesquisadores de Genebra, que tem Bronckart como principal representante. Trata-se de uma abordagem que se apoia, entre outros, em estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin e na psicologia cognitiva embasada em pesquisas de Vigotski. No Brasil, essa corrente teve maior desenvolvimento no campo da Linguística Aplicada, da qual resulta a maior produção da pesquisa que se foca na análise e na produção de ferramentas didáticas. Embasada na filosofia e na psicologia da linguagem, essa vertente busca construir uma base teórica capaz de compreender e explicar as ações e atividades de linguagem humana. Na prática, tais subsídios contribuem para ampliar a compreensão do papel dos textos na organização do universo cultural e social do indivíduo. É esse o embasamento teórico da pesquisa de cujos resultados esta exposição se constitui, visando a uma reflexão sobre as causas da diferença do desempenho linguístico constatado na comparação dos textos produzidos pelos dois grupos.

## Ensino de Língua Portuguesa para surdos: práticas possíveis e factíveis

Naulise Castro Alves Gazola

Quando uma mãe conta uma história ao seu filho antes dele dormir, abre-se uma janela à possibilidade dessa criança fantasiar e recriar aquela história em outras dimensões, a partir do que lhe foi apresentado. À criança ouvinte, então, esse mundo da linguagem verbal é apresentado muito antes do processo de alfabetização como nos provam as reflexões de Vygotsky. Muito antes da aquisição do código escrito, ela passa pelo processo de internalização da fala, aprende a relacionar situações cotidianas às informações que lhe são transmitidas oralmente, de modo que seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pelo constante estímulo, lhe dá condições de elaborar e questionar o mundo através de seus próprios pensamentos. Dessa forma, otimiza estratégias de interação com o universo letrado no qual ela se insere. Essa aproximação desperta a imaginação e constitui os primeiros passos necessários para a produção oral e compreensão da leitura, atividades que servem de apoio à exploração da escrita. Tem-se, assim, o processo espontâneo de aquisição e uso da língua. À criança surda, esse processo não se dá naturalmente ou de forma linear. Na maioria dos casos, as crianças surdas, por causas pré ou pós-natais, são oriundas de famílias ouvintes, que não têm conhecimento da língua de sinais. Ao buscá-lo, acabam por aprender ao mesmo tempo em que o filho também aprende, ou seja, ficando a criança sem a possibilidade de uma mediação eficaz e propulsora. Desconhecendo sua língua materna (a língua de sinais), é como muitos alunos surdos chegam até a escola para serem alfabetizados já em uma segunda língua. Mas como trabalhar com esse aluno a escrita e leitura em língua portuguesa sem que ele conheça e explore a sua língua materna, a de sinais? Seliar-Cabral (2008) afirma que a não-exposição a uma língua, no caso a primeira, por qualquer criança, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial, seja ela ouvinte ou surdo. Essa é a realidade que bate à porta de muitos educadores de crianças surdas que, como eu, tateiam possibilidades de ensino da língua portuguesa aliadas a competências e habilidades linguísticas e pedagógicas que não firam e/ou engessem a construção da identidade desses alunos. Partindo dessa realidade, busca-se discutir possíveis e factíveis práticas de ensino de língua portuguesa para surdos, práticas que respeitem o sistema linguístico das línguas de sinais, no Brasil a Libras, como legítimo e funcional, e não manipulado pela língua oral. Tem-se como pressuposto que as tarefas pedagógicas precisam ser planejadas para estimular os aprendizes a realizá-las, promovendo a interação, a possibilidade de reflexão sobre a língua de sinais e sobre o processo de familiarização com a língua portuguesa. O uso das duas línguas nesse processo caracteriza o princípio da educação bilíngue. Nesse processo, faz-se necessário preservar a vontade e o direito do aluno surdo de aprender, experimentar, compreender e agir com autonomia e criatividade. Por isso, os instrumentos de ensino de língua portuguesa para alunos surdos não podem ser fechados como metodologias prontas, normativas e restritivas que os condicionem a tradições culturais específicas que são contrárias a sua língua. É preciso ajudá-los a perceber que não são as vozes dos ouvintes e as letras que importam, mas o que elas dizem com a sua linguagem. Essa é a discussão que se propõe em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

## O Ensino de espanhol para lusofalantes: reflexões e relato de experiências

Rebeca Martínez Américo

A psicologia sócio-histórica, que tem como base a teoria de Vygotsky, concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que ocorrem em diversos contextos sociais, onde a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber. Segundo Vygotsky a aprendizagem incita vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. A partir de seus relevantes pressupostos, Bakhtin (1979, p. 7) enaltece a importância do estudo do papel mediador da linguagem na aprendizagem ao afirmar que “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como indicador das mudanças”. Neste trabalho queremos destacar a importância de algumas ideias destes dois teóricos e de como eles contribuem para elucidar algumas das muitas questões que presenciamos em nossa sala de aula. Para tal, usaremos como exemplo, algumas atividades desenvolvidas por nós para tentar sanar dificuldades específicas de alunos lusofalantes durante seu processo de aprendizagem de E/LE- Espanhol Língua Estrangeira. Percebemos que os alunos sentem-se motivados a aprender uma língua estrangeira, mas reiteradas vezes ouvimos: (a) - Não quero aprender gramática. (b) – Meu português é péssimo, poderei aprender espanhol? (c) – Quero aprender espanhol mas não me fale em gramática, tenho trauma do português. Como lidar com essas situações e como enfrentar esses desafios? As atividades contextualizadas na aula de Língua estrangeira proporcionam ao aluno um melhor domínio do novo idioma que está aprendendo, acreditamos que assim, ele poderá vislumbrar como a língua é utilizada adequadamente no contexto onde é empregada. Seja nas relações sociais, nas relações familiares ou entre amigos, ensinar considerando o contexto no qual o aluno está inserido e observar a finalidade para a qual o aluno espera adquirir aquela competência, de acordo com os PCNs (2000), torna-se extremamente oportuno. A contextualização está associada à motivação, fator que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir, segundo Bock, (1999 p. 119): “a motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, todavia, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio.” Realizar atividades contextualizadas para motivar nossos alunos não é tarefa fácil, esses dois conceitos estão diretamente relacionados com a Mediação. O conceito de mediação refere-se à intervenção de um elemento intermediário numa relação, deixando de ser direta e passando a ser mediada. As ações humanas direcionadas a um determinado fim têm um caráter mediador por fazer uso de instrumentos elaborados pelo homem ao longo de sua história. O caráter mediador dos instrumentos torna-se o elo intermediário entre o sujeito e o objeto da atividade humana, além disso, o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenções na natureza.

---

**Modelos didáticos de gênero para o ensino de PLE  
e para a tradução português/espanhol**

**Miranda, Florencia**

*florenciamiranda71@gmail.com*

**María de Luján Vallejos**

*mlujanvallejos@hotmail.com*

**Virginia Rubio Scola**

*virginrubio@gmail.com*

**Sandra Maria Andrade Barbosa**

*sandrade.barbosa@arnet.com.ar*

*Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario*

As comunicações que integram a presente mesa coordenada são apresentadas por membros de uma equipe de pesquisa que atualmente está desenvolvendo o Projeto “Análisis de géneros textuales para la enseñanza de la lengua extranjera y la traducción – português/español” na Universidad Nacional de Rosario. Esse projeto visa a elaborar “modelos didáticos de gêneros” para o ensino de português como língua estrangeira e para a tradução entre português e espanhol. Os “modelos didáticos de gêneros” são um instrumento da engenharia didática proposto no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2007, 2008; Schneuwly & Dolz 2004; De Pietro & Schneuwly 2003, Cristóvão 2007, Miranda 2014, entre outros). Corresponde a descrições das características próprias dos gêneros textuais, organizadas para o ensino desses gêneros. Assim, os “modelos didáticos” são elementos fundamentais e necessários para desenhar propostas de ensino da língua. No caso do nosso projeto, os modelos são elaborados a partir da análise de um corpus de textos paralelos (ou seja, textos do mesmo gênero produzidos em português e em espanhol). De modo que os modelos contemplam a singularidade da perspectiva comparatista, introduzindo observações que interessam especialmente a quem se dedica ao ensino de português para hispanofalantes. Em cada uma das três comunicações que aqui se propõem, se aborda um gênero textual particular: o vídeo de promoção institucional de hotéis, o e-mail de contato acadêmico e a petição inicial. Como se pode observar, a variedade de gêneros, ligada a diferentes esferas de utilização da língua (publicitária, acadêmica e jurídica) permitirá mostrar um panorama diversificado da elaboração de modelos didáticos e fornecer insumos relevantes para a posterior elaboração de atividades de ensino-aprendizagem.

## O modelo didático do vídeo institucional de hotel

María de Luján Vallejos

O presente trabalho visa a mostrar os avanços do projeto de pesquisa em andamento nomeado “Análisis de géneros textuales para la enseñanza de la lengua extranjera y la traducción (portugués/español)” da Universidad Nacional de Rosario. Um dos objetivos do projeto é a produção de material de apoio para os professores de português como língua estrangeira. Fundamentamo-nos nas propostas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart; 2003, Schneuwly, Dolz; 2004, Cristóvão; 2006, 2007) que considera o texto como “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita.”(Bronckart, 2003: 71) e assume que todo texto se vincula a um conjunto de textos que compartilham características e, portanto, pertence a um gênero de texto. Concordamos com Machado e Cristóvão (2006: 551) em que “os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram a disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem”. De acordo com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, a análise dos textos e da sua infraestrutura possibilita a identificação das características linguísticas relevantes que determinam um dado gênero textual. Para atingir esse objetivo, depois da seleção dos textos retirados da plataforma de youtube que conformam o corpus de análise, o passo seguinte consistiu um estudo de cada texto, observando os seguintes elementos: em primeiro lugar, as características da ação de linguagem composta pelos contextos físico e sócio-subjetivo de produção e pelo conteúdo temático; em segundo lugar, a arquitetura interna do texto, composto pela infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa. A análise dos textos permite ampliar o conhecimento sobre o gênero, indicando as marcas que lhe são próprias e que o definem como tal, mas sem integrar classificações fechadas; pelo contrário, seu caráter dinâmico faz com que eles evoluam ou se transformem em novos gêneros de acordo aos movimentos da atividade de linguagem em que se insere. Consideramos isso importante porque se queremos levar (e trabalhar com) um gênero para a sala de aula, a primeira atitude deve ser o estudo do gênero com o qual pretendemos trabalhar. Por esta razão, julgamos relevante discutir a importância de elaboração de modelos didáticos de gêneros textuais (Dolz, e Schneuwly, 2004: 81) voltados para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira. Para tal fim, apresentaremos uma proposta de modelo didático dos vídeos institucionais de hotel, entendendo que o modelo didático de gênero é um guia para o professor na elaboração das atividades, já que lhe permite visualizar as dimensões constitutivas do gênero e selecionar quais podem ser ensinadas ou não num determinado nível de ensino. Esperamos que nossa caracterização do gênero textual vídeo institucional de hotel e da proposta do modelo didático seja proveitosa para os professores de Português Língua Estrangeira.

## **Modelo didático do gênero “e-mail de contato acadêmico” para o ensino de português a hispanofalantes**

**Virgina Rubio Scola**

A abordagem do Interacionismo sócio-discursivo (ISD) considera os textos como realidades empíricas que derivam de modelos de gêneros articulados em diferentes esferas da atividade humana. O ISD é uma perspectiva global que considera as atividades de linguagem constitutivas do desenvolvimento humano. Desta forma, possibilita pensar uma abordagem integral destas atividades considerando não somente os aspectos linguísticos, mas também aspectos psicológicos, sócio-históricos e culturais. A partir de uma descrição linguística e levando em consideração características sociais e comunicativas de um gênero podem-se elaborar modelos didáticos que funcionam como ferramentas para o ensino da compreensão e da produção de um gênero em língua estrangeira. A posição epistemológica do ISD permite pensar contrastivamente as atividades de linguagem no Brasil e na Argentina e identificar em cada gênero textual as diferenças destes entre o português do Brasil e o espanhol da Argentina. Para o presente trabalho, selecionamos o gênero “e-mail de contato acadêmico” (entre professor e aluno). Para contrastar esse gênero no Brasil e na Argentina constituímos um corpus de e-mails em espanhol e outro em português, escritos por falantes nativos dos dois países. Em trabalhos anteriores identificamos diferenças nas formas de tratamento e no uso de pronomes que conseqüentemente traz dificuldades para o hispanofalante. No presente trabalho, nosso objetivo consiste em identificar características diversas para contribuir na elaboração de um modelo didático deste gênero, fazendo ênfase neste contraste entre português e espanhol, a partir de um corpus de textos paralelos autênticos nas duas línguas.

## **Construindo um modelo didático para tradução do gênero jurídico: Petição Inicial/Demanda**

**Sandra Maria Andrade Barbosa**

O presente trabalho está enquadrado no projeto de pesquisa “Análisis de géneros textuales para la enseñanza de la lengua extranjera y la traducción – portugués/español”- credenciado na Universidad Nacional de Rosario.

Baseado na perspectiva teórico-epistemológica do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), o objetivo específico do trabalho é analisar um corpus de textos do gênero Petição Inicial/Demanda que permita contribuir para a elaboração de uma proposta de modelo didático para a área de tradução, no que se refere a documentos do ordenamento jurídico brasileiro (português) ao argentino (espanhol). A atividade de linguagem jurídica é produzida de acordo com normas específicas institucionalizadas e próprias de cada um dos ordenamentos correspondentes aos diferentes países. O mesmo gênero de texto em ambas as línguas é, pois, o produto de configurações estabilizadas pelo uso nos contextos a que se referem, apresentando traços que propiciam uma linguagem marcada pela técnica, jargões, fórmulas cristalizadas e formatação próprias, dentre outros aspectos. De acordo com Miranda (2010), o gênero é concebido como um dispositivo dinâmico de estabilização de parâmetros para os diferentes planos de organização textual – ou seja, que não se trata de um ‘molde’ estático, (...). “É também uma construção social, que surge no quadro de uma prática sociodiscursiva” (Miranda, 2010: 85). Em primeiro lugar, identificou-se o gênero através da análise contrastiva dos textos, buscando aspectos linguísticos e características reveladoras de recorrências e divergências quanto à formatação, mecanismos de textualização e de responsabilização enunciativa, informações, disposição de dados e os “tipos de discurso” (Bronckart 1999) apresentados em ambas as peças processuais dos dois ordenamentos.

O foco deste trabalho é apresentar as características mais relevantes encontradas a fim de não só ampliar o conhecimento do gênero em si, mas identificar os traços que lhes são próprios em um e outro ordenamento. Contudo, e sem a pretensão de propiciar classificações fechadas – considerando o caráter dinâmico, provisório e incompleto de qualquer modelo (Miranda 2014) – entende-se que a construção de um modelo didático deste gênero pode ser a plataforma que guiará não só o professor na elaboração de atividades de ensino, mas principalmente o futuro profissional da tradução quando de sua prática pessoal diante do texto a ser traduzido. A importância do levantamento do modelo a ser apresentado deve contribuir para advertir e compreender as características do texto e, essencialmente, facilitar o traslado à outra língua da maneira mais adequada a fim de que o resultado de sua produção/tradução seja o mais fiel e transparente relativo à língua-alvo em seu contexto.

**Reflexões sobre a formação de professores de língua portuguesa como L2  
em contextos de minoria linguística no Brasil**

**Alessandra Gomes Silva**

*aletrasufrj@yahoo.com.br*

*Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)*

*PUC-RIO.*

O Brasil é país plurilíngue. Somos, de fato, reconhecidos e valorizados por nossas características plurais. Nesse contexto, muitas minorias buscam a legitimação de sua língua e cultura, ao mesmo tempo, que têm o direito à aprendizagem da língua portuguesa. Desse modo, alguns segmentos conseguiram o direito a uma escolarização bilíngue, com a manutenção de sua L1 e o ensino de língua portuguesa como L2, seja a comunidade indígena, quilombola, imigrantes, entre outras. Além disso, alguns desses segmentos estão conseguindo reconhecimento político e passam a fazer parte das grades curriculares das escolas, podendo ser citado, como exemplo, o decreto de Lei 11.645, que aborda a inclusão da literatura indígena e das literaturas africanas, bem como as referências culturais desses povos nas atividades escolares. Nesse sentido, também é direito dessa população aprender as referências literárias e culturais dos países lusófonos. Assim, discutir a construção desse ensino bilíngue e dessas práticas culturais são os objetivos de nosso trabalho. Por conseguinte, no bojo das diversas lutas por políticas linguísticas que envolvem minorias e os dispositivos relacionados a elas, pensamos em abordar o ensino de língua portuguesa como segunda língua para esses grupos e a formação de professores de língua portuguesa para contexto bilíngue, envolvendo Línguas minoritárias e Língua Portuguesa escrita. Tendo como base Maher, podemos afirmar que tais lutas ocorrem principalmente quando se tem línguas que não possuem o mesmo prestígio social, como é o caso dos índios, surdos ou imigrantes, que devem aprender a língua portuguesa. Tal condição bilíngue, além de compulsória para esses grupos, quase sempre, é considerada como ‘um problema’ a ser ‘erradicado’, um entrave para o aprendizado da língua oficial do país. Diversas pesquisas, no entanto, apontam que, ao contrário, o bilinguismo deveria ser sempre visto com algo positivo, indiferentemente das línguas em questão, com um investimento no desenvolvimento da língua minoritária durante todo o processo de escolarização e a língua majoritária, nesse caso, o português, que deveria ser introduzida ao repertório comunicativo desses alunos, seguindo o que se denominou de bilinguismo aditivo. (Maher, 2007:70/71). Logo, Cavalcanti (1999:403) vem destacando a necessidade de que a formação inicial e continuada de professores, tanto nos cursos de licenciatura em Letras, como em Pedagogia, abordem a questão dos diferentes contextos e funções da língua portuguesa, tendo como base a diversidade linguística de nosso país. Nosso trabalho, assim, tem como objetivo analisar algumas propostas realizadas para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa para grupos minoritários. Buscamos, para isso, compreender os contextos e enfoques que caracterizam as necessidades desses públicos, além de discutir as políticas linguísticas implicadas para que haja condições básicas ao desenvolvimento do trabalho docente e uma efetiva apropriação da Língua Portuguesa escrita pelos diferentes sujeitos.

**As funções da escola e as políticas linguísticas: reflexões  
sobre a efetivação das políticas linguísticas para a comunidade surda**

**Karla A.A.F. Castanheira**

*karlacastanheira@gmail.com*

*Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás*

As novas políticas linguísticas acerca da diversidade linguística brasileira exigiram reformulações para o ensino de português em comunidades bilíngues e multiculturais, processo no qual se incluem as políticas linguísticas para a comunidade surda, a partir do seu reconhecimento como comunidade bilíngue. Sabe-se, também, que essas políticas linguísticas encontram-se diretamente relacionadas às concepções de língua, de educação formal, de multiculturalismo, etc. que, por vezes, dificultam a efetivação de suas propostas. O objetivo deste trabalho é discutir a aplicação das novas políticas linguísticas para a comunidade surda diante das concepções de língua, ensino e cultura que, embora necessárias para sua aplicação, não passam por um processo objetivo de reformulação e readaptação durante a execução das novas propostas. Para tanto, faz-se um breve levantamento da história da escola, considerando, desde seu surgimento como instituição, os papéis sociais que lhe foram atribuídos ao longo dessa história, tais como a instrução para a vida social, a participação cidadã nos Estados nacionais, a formação para o mercado de trabalho até a emancipação do sujeito, estabelecendo a relação direta desses papéis sociais com os conceitos de cultura que os embasaram ao longo do tempo e com os momentos históricos que os modificaram, tais como o surgimento dos Estados nacionais e os movimentos sociais. Procura-se, por meio desse levantamento, mostrar o processo de construção da função da instituição escolar que levou às novas políticas educacionais bilíngues dentro dessa instituição. Em paralelo à concepção de escola e às funções da educação formal, tem-se os conceitos que embasam essas políticas educacionais, tais como o reconhecimento da comunidade surda como comunidade bilíngue e a LIBRAS como língua natural e oficial desta comunidade que, porém, precisa também do domínio da língua portuguesa escrita para a consolidação de sua participação social plena. Faz-se, assim, uma breve discussão acerca das políticas linguísticas para essa comunidade, considerando a situação de minoria linguística em que se encontra e as definições dessa situação nas políticas linguísticas e educacionais voltadas para essa comunidade. Visa-se, com esse levantamento, relacionar a situação bilíngue da comunidade surda com a concepção atual da escola e suas funções sociais, assim como problematizar, a partir disso, as propostas educacionais das escolas inclusivas e das escolas bilíngues, como propostas de efetivação dessas políticas. Discute-se, assim, os possíveis rumos e desdobramentos dessas novas políticas diante da exigência de uma mudança conceitual que seja feita nas funções da escola e da educação formal para sua efetivação, a partir das atribuições que ela acarreta a essa instituição, para além das que esta já possui. Para tanto, propõe-se aqui uma análise dos documentos oficiais que embasam as políticas linguísticas para a comunidade surda e do planejamento linguístico proposto para efetivação das políticas linguísticas, a prática das diretrizes deste planejamento na educação escolar e as concepções que embasam esses dois momentos. Os dados utilizados para tal análise são a documentação oficial gerada pela/para a implementação das novas políticas linguísticas para surdos e os resultados de pesquisas anteriores a respeito delas e de sua implementação. A fundamentação teórica da análise se pauta pela teoria da prática (Bourdieu, 1998; Hanks, 2008); pelas reflexões de Calvet (2007) acerca das políticas linguísticas, pelo Paradigma da Complexidade (Morin, 2010) e pelo Paradigma da (De)Colonialidade (Walsh, 2009; Mignolo, 2005; Lander, 2005). Objetiva-se, a partir dessa análise e das discussões levantadas, propor uma reflexão acerca da relação conceitual dos papéis sociais atribuídos à escola e as políticas linguísticas para a comunidade surda e suas intenções, refletindo acerca de como a concepção de escola que foi construída ao longo do tempo e os valores sociais que isso acarreta se relacionam diretamente com a efetivação dessas políticas e se tornam uma discussão necessária para essa efetivação. Só a partir da discussão das funções da escola, para que (e a quem) ela efetivamente serve como instituição é que se poderá efetivar políticas linguísticas que respeitem as diferenças e permitam a plena participação cidadã.

## O processo de letramento do surdo graduando e sua relação com a escrita em língua portuguesa

Miriam Maia de Araújo Pereira

*mm.lettras@gmail.com*

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC*

Considerando a linguagem como atividade constitutiva do homem, portanto, imprescindível para a construção de sua identidade enquanto ser ativo e responsivo este trabalho tem como objetivo analisar o processo de letramento do sujeito surdo e sua relação com a escrita em língua portuguesa e as implicações disso em sua trajetória escolar. Justifica-se esse estudo no sentido de que é necessário entender que a primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências sócio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência, e no caso dos sujeitos surdo isso se torna extremamente complexo, uma vez que a maioria nasce em família de ouvintes, o que acaba deixando-os sem um grupo de referência sociocultural. O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial com a língua portuguesa e se tiverem com língua brasileira de sinais, será muito tardiamente; se filhos de pais surdos, o contato com a língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita será em língua portuguesa, o que na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura da mesma, criando assim inúmeros problemas que poderão influenciar toda sua trajetória escolar e social. Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso, de caráter qualitativo que permite o acesso a uma diversidade de fontes a serem analisadas dentro de uma concepção dialógica de discurso, procurando sempre trabalhar com um sujeito surdo situado, considerando as situações de interações discursivas situadas. Nesta pesquisa serão utilizadas duas fontes teóricas: Análise Dialógica do Discurso ((BRAIT, 2006), através da qual será feita a análise dos textos escritos dos sujeitos da pesquisa, considerando que o analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. (BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008); e o Bilinguismo, (QUADROS, 1997, 2012), (SKLIAR ET AL, 1995), (SACKS, 1998), (BOTELHO, 2013), que dá um direcionamento aos estudos sobre língua de sinais como primeira língua para o sujeito surdo, criando neste, uma autoconfiança e um preparo lingüístico e cognitivo necessários ao aprendizado de outras línguas. O universo da pesquisa se constituirá de sujeitos surdos graduandos dos cursos de Letras e Letras/Libras da Universidade Federal do Amapá, que serão selecionados a partir de critérios específicos. Esse estudo ocorrerá no período de quatro (04) anos, divididos em várias etapas e utilizará o método hipotético-dedutivo, onde as hipóteses inventariadas, a partir da análise dos dados coletados in loco serão testadas e, portanto, confirmadas ou não. O trabalho aqui apresentado está em andamento, portanto ainda não temos resultados ou conclusões, uma vez que a pesquisa está em execução.

## **Identidade em trânsito em dona pura e os camaradas de abril**

**Cintia Malakkíán**

*cintiamalakkian@gmail.com*

*Faculdade de Línguas- UNC*

Ao analisar a identidade humana a partir do ângulo da identidade nacional é interessante considerar que grupos unidos por uma identidade tentem a sentir maior empatia entre si do que pelo resto da humanidade. Em contrapartida, o estabelecimento dessas barreiras abstratas acaba por ocasionar na segregação de outros indivíduos, os quais não serão tidos como iguais e não serão tratados da mesma forma. Desta maneira tomamos a ideia de identidade nacional e olhamos para ela como um conceito que sintetiza um conjunto de sentimentos que fazem um indivíduo sentir-se parte integrante de uma sociedade ou nação. Ela é construída por meio de uma autodescrição da cultura patrimonial de uma sociedade, que se pode apresentar a partir de uma consciência identitária ou como forma de alteridade, buscando demonstrar a diferença em relação a outras culturas. Este trabalho analisará a problemática identitária dentro de um marco social em relação ao que ficou da época do colonialismo e o que mudou após a independência de Cabo-Verde. A obra de ficção de Germano Almeida, *Dona pura e os camaradas de abril*, representa uma nova etapa na história da literatura cabo-verdiana. O romance publicado em Lisboa, 1999, desenvolve-se ao redor da celebração do 25 de abril de 1974, para o comemorar. Usando magistralmente as armas do humor, desde a mais fina ironia até o sarcasmo mais declarado, a obra de Almeida desmascara a hipocrisia reinante na vida pública e privada da sociedade cabo-verdiana, que vista através de sua lupa satírica, se transforma no fundo, num paradigma de qualquer sociedade. No romance *‘dona pura e os camaradas de abril’*, o autor defende a luta pela autonomia cabo-verdiana e a descoberta dos elementos nacionais, junto com uma reflexão e crítica que levam a gerar uma nova consciência social e política. Assim cabe relacionar que dentro da análise estabelecida, as principais personagens da história, apresentam um posicionamento frente aos fatos sociopolíticos da época em relação a maneira em que se identificam com a identidade que os caracteriza. A metodologia do meu trabalho é abordada desde a perspectiva das análises elaboradas pelos seguintes estudiosos: Almeida Germano (1999), Bhabha Homi (1998), Caniato Benilde (2006), Hall Stuart (2006), Margarido Alfredo (1980) e Salenave de Brito Sandra (2009). A modo de conclusão, o presente trabalho pretende demonstrar como no processo de formação caboverdiana, a cultura portuguesa impôs suas características próprias e foram responsáveis pela formação cultural, econômica, política, educacional e religiosa. Desta maneira, a partir dessa multiplicidade de identidades, a disputa das elites pela memória oficial permanece como parâmetro para a reivindicação do nacional, a partir das demandas do passado. Assim, enquanto essa demanda não for resolvida, a identidade plural mostra sua força, sem que isso signifique conflitos de identidade, mas uma forma de luta contra a disputa das elites que tendem a construir um mito fundador baseado numa versão histórica.

## **Gregório de Matos e Guerra, poesia, cultura e identidade**

**Samuel Anderson de Oliveira Lima**

*sanderlima25@yahoo.com.br*

*Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas - UFRN*

Gregório de Matos e Guerra é um dos nomes mais importantes da Literatura Brasileira do século XVII, talvez a mais importante, uma vez que é a partir dele que se esboça, via poesia, a construção de uma identidade para o país. Filho de pais ricos na Bahia colonial, Gregório de Matos teve acesso a um universo educacional de primeira qualidade; começou seus estudos em 1642, aos seis anos; estudou no Colégio dos jesuítas em Salvador, quando teve contato com as primeiras letras; depois, quando terminou o curso de Humanidades no Colégio dos Jesuítas, em 1650, aos 14 anos, seguiu para Portugal, a fim de doutorar-se, seguindo a tradição das famílias abastadas da época. Em 1661, formou-se em Cânones e torna-se juiz do reino, nomeado pelo monarca d. Afonso VI. Ao mesmo tempo foi Procurador da cidade de Salvador. Na Europa, viveu durante 31 anos e só em 1682 regressa ao Brasil. Fernando da Rocha Peres (2004), considerado um dos melhores e mais conceituados biógrafos de Gregório de Matos, afirma que o retorno do poeta à pátria representou também um retorno às origens. Gregório deixa a Metrópole e vem à Colônia para assumir cargos eclesiásticos, mas logo é destituído deles devido ao seu temperamento abusado e satírico, razão pela qual é conhecido pelo epíteto de Boca-do-inferno. Na literatura, Gregório de Matos é conhecido por sua veia satírica, pelo seu destempero diante da situação com a qual se encontrava sua velha Bahia. Diante da situação vivenciada pelos seus, Gregório vai denunciar os infortúnios dos poderosos, sejam políticos ou eclesiásticos, homens ou mulheres, ninguém foge à pena da sua língua ferina. Sua poesia é um reflexo do cotidiano baiano seiscentista, do qual o poeta revela-se cronista, principalmente quando descreve as cenas da ordem do dia, das festas coloniais, desde o interior das casas familiares aos terreiros das igrejas; na sua poética, é possível encontrar a cultura de um povo que se formava, não se sabia brasileiro ou europeu, índio ou português, holandês ou espanhol. Nesse sentido, estudar a poética de Gregório de Matos direciona o olhar do pesquisador para a construção da identidade brasileira, pois o poeta vai devorando tudo e todos num processo de amalgamação que vai formando a identidade do que hoje podemos considerar o homem brasileiro. Portanto, o objetivo principal deste trabalho é apresentar como a poesia de Gregório de Matos revela o processo de formação da cultura barroco-brasileira na Bahia do século XVII. É imprescindível observar que, neste processo, além de identificarmos as relações culturais existentes na poética gregoriana, é preciso observar os aspectos linguísticos, visto que o poeta escreve em duas línguas principais, português e espanhol, e isso já denota uma imbricação linguística forte no processo de formação identitária. Ou seja, ainda não havia uma definição de que língua falaria o homem brasileiro; havia sim um diálogo entre as culturas, entre indígenas, portugueses, espanhóis, padres, jesuítas, feiticeiros, todos partícipes da amalgamação cultural nas terras brasileiras. Este trabalho é resultado de minha pesquisa de doutorado concluída no ano passado. De forma sintética, os teóricos que nos auxiliam nesta pesquisa são Haroldo de Campos (2011), Segismundo Spina (1995), Fernando da Rocha Peres (2000, 2004), Teixeira Gomes (1985), Antonio Dimas (2001), entre outros.

## **Cintilações de uma alma brasileira: a reconstrução do imaginário da “Terra Abençoada”, por Nísia Floresta**

**Angélica Porto Cavalcanti**

*angellicapcavalcanti@hotmail.com*

**Regina Simon Silva – Orientadora**

*reginasimon@ig.com.br*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

O século XV foi marcado pelo advento de novas descobertas que possibilitaram aos viajantes navegar por mares desconhecidos e temidos, povoados por seres mitológicos descritos, posteriormente, em seus relatos. Assim, a descoberta do chamado Novo Mundo foi forjada a partir do imaginário europeu que nutria entre o fantástico e o real. Primeiramente os conquistadores, posteriormente os cientistas ilustrados, ao regressarem à Europa descreviam em seus relatos de viagem a existência de uma terra exótica, onde a alteridade destoava dos padrões do europeu civilizado, deixando os leitores ávidos de curiosidade. A brasileira Nísia Floresta, ao chegar à Europa no século XIX, percebe que muitos desses relatos deturpavam a imagem do Brasil, um país que para ela fora “favorecido pelo céu” e se dispõe a escrever alguns ensaios com o intuito de desconstruir a imagem negativa que se fazia do Brasil segundo o olhar do viajante europeu, exaltando as qualidades de sua terra natal. Floresta busca desfazer um imaginário irreal revelando a verdadeira imagem de sua nação. Neste trabalho, que analisa a obra *Cintilações de uma alma brasileira* (1859), da escritora Nísia Floresta Brasileira Augusta, pretende-se observar as impressões provocadas no viajante que visita uma terra desconhecida, sua relação com a alteridade e os efeitos de seus relatos na construção do imaginário do outro; em contrapartida pretende-se observar a voz de uma brasileira, em território Europeu, que se propõe a defender a sua pátria, a partir da constatação das relações estabelecidas no encontro de civilizações distintas e a importância do imaginário na construção da identidade de uma nação. Estudo baseado em pesquisa bibliográfica utiliza como referencial teórico, Ana Pizarro (1985), Darcy Ribeiro (1969), Flora Süssekind (1990), Frederico Álvarez Arregou (1994), Jean Delumeau (1997), Michel de Certeau (1993), Rolena Adorno (1991), Ronald Rampinelli (1996) e Serge Gruzinski (1991). Por meio de análises das obras mencionadas, este trabalho nos convida a refletir acerca do poder que as palavras contidas nos relatos de viagem exerciam na construção de um imaginário e, principalmente, sobre a falta de veracidade descrita em alguns desses textos. O tom da oratória de Floresta é crítico, ela repudia determinados costumes europeus que contradiz a imagem de uma nação civilizada. Ao comparar ambos os lados do Atlântico, Floresta considera o Brasil mais desenvolvido que a própria Europa, uma vez que o europeu, que apontava tantos defeitos do Brasil, praticava ações que ela considerava desumanas. Floresta escreve não apenas com a intenção de desmitificar a imagem do Brasil, mas também para criticar uma sociedade que se considerava “moderna” e, na verdade, do ponto de vista humano, era “atrasada” para ela. Quando alguém se depara com situações como as que Floresta se deparou na Europa e também como as que os europeus encontraram no Brasil, é possível perceber a grande diversidade cultural no encontro com o outro e como os relatos desses viajantes podem influenciar na representação desse imaginário, deturpando ou não a sua imagem.

### **O inferno provisório de Luiz Ruffato na sala de aula**

**Miguel Alberto Koleff**

*miguel\_koleff@yahoo.com.br*

*Faculdade de Línguas – UNC*

En la comunicación se hará una síntesis de la experiencia áulica realizada en el marco de Literatura IV con los estudiantes de tercer año del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas. El programa de la asignatura está centrado en el análisis de textos brasileños contemporáneos. Después de una sucinta revisión de la producción literaria brasileña de los siglos XX y XXI, el desarrollo teórico-metodológico se concentra en el estudio en profundidad de la saga Inferno Provisório de Luis Ruffato (Cataguases) constituida por cinco novelas que documentan la genealogía e historia del suburbio de São Paulo. En sentido estricto, se pretende construir una especie de «cartografía del proletariado del interior de Minas Gerais» -en los términos de Cecilia Almeida Salles- mediante un análisis reflexivo de una antología de cuentos creadas a partir de la incursión bibliográfica. Una reflexión lingüística –unida al estudio literario- permite desplegar el documento imaginario de una de las personalidades más sólidas del corpus ficcional contemporáneo del vecino país. Las conclusiones arribadas, elaboradas como paper, serán presentadas en la mesa correspondiente.

## "Canção da chuva e do vento", Mario Quintana, una lectura corporal para la Educación Primaria

**Marilia de Almeida y Bueno**

*buenomarilia@hotmail.com*

*Universidad Federal de Campina Grande*

Ver a un grupo de cuarto año de primaria en una escuela pública de Campina Grande, en Paraíba, se observó que las clases que tenían como objeto de la poesía estudio se restringió a la identificación de los elementos estructurales, como rimas, versos y estrofas, distanciándose texto y el lector. No se han visto en los dos meses siguientes al tiempo de clase para la lectura y la construcción de sentido en el texto literario. En este marco, proponemos fértil el terreno para un enfoque distinto a los estudiantes, lo que les permite sentir todo el cuerpo lo que la poesía les habla. Compartimos la preocupación de Zumthor (2007), que no entiende cómo una lectura literaria puede suceder al máximo si los diversos sentidos no están activados. Dice, además, que "la danza es el resultado normal de la audición poética" (Zumthor, 2007 p.33), que estamos de acuerdo y con lo que el poema "Canción de la lluvia y el viento" ("Canção da chuva e do vento"), Mario Quintana sugiere en forma y su tema. En este poema, leemos declaraciones de pasos de baile, los movimientos específicos, el ritmo y la velocidad que imitan a un baile de la naturaleza, la lluvia y el viento. Parece, por lo menos, reduccionista, leyó un poema como éste, sin que nos hace sentir y danza que interpreta el poema, que el poema reverberan en nuestros cuerpos. El propósito de la danza en Quintana ha sido leído por Alves (2000) y el movimiento del viento se presenta como "una imagen obsesiva del poeta de Alegrete" (p.57), un movimiento que infecta a la lectura vocalizada del poema. Volviendo a la clase de 25 estudiantes, se lee este texto en una reunión de media hora, de acuerdo con la extensión de tiempo del poema y la capacidad de atención de los niños en un solo objeto. La lectura vocalizada es la más fructífera con nuestro objeto de estudio cómo forma metodológica, ya que "la lectura en voz alta es una manera de establecer la lectura para ajustar la percepción de logro objetiva" (Pinheiro, 2007 p.34). Después de la lectura vocalizada, construir significados con los estudiantes, lo que demuestra, a través de preguntas, las puertas abiertas por el texto, por el cual ellos deben entrar y tomar posesión de su contexto y dejar una contribución. Tras el contacto semántico-imaginario con los lectores del poema, propusimos un cuerpo de prueba, logrando un rendimiento de las imágenes sugeridas. Buscamos la experiencia de la profesora Eliana Kefalas talleres de trabajo con vocalización y caminos textos poéticos que iluminan la relevancia y el análisis de textos literarios de desempeño sensorial. Hemos visto las actuaciones que nuestros estudiantes se manifestaron en el salón de clases, los circuitos en los que "el verso gana sentidos y el cuerpo enredado en el verso" y "La atención se centra en esa fecha" (2012, p.110). Entendemos que la lectura del texto poético con todo el cuerpo, nuestros estudiantes pueden acercarse más de lo mismo, y la experiencia se convierte en más humano, significativa, hacia la formación de un lector de la literatura capaz de dar a conocer y sentir el texto, sí mismos y entre sí.

## **Direitos humanos e práticas orais em sala de aula: a relevância do diálogo nas aulas de língua portuguesa**

**Edmila Silva Oliveira**

*edmilaoliveira@hotmail.com*

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*

Por muito tempo a oralidade e a escrita foram vistas como elementos dicotômicos, isso se comprova ao percebermos que ensino de língua materna no Brasil, em diversos contextos escolares, ainda privilegia a modalidade escrita da língua em detrimento da oralidade. Essa discussão gira em torno do seguinte problema: É possível implementar práticas educativas orais efetivas nas aulas de língua portuguesa, que levem os alunos a agir com solidariedade e tolerância, sem que percam a criticidade e a disposição de lutar contra as injustiças sociais? O objetivo do presente texto é ressaltar a importância das práticas orais nas aulas de língua portuguesa, visto que, na maioria das vezes a bimodalidade da língua é desconsiderada devido à natureza grafocêntrica que ainda é muito marcante no ensino. Além disso, o intuito é que reflitam no exercício da justiça social, e no respeito à dignidade humana. Ao levar a oralidade para a sala de aula, o educador dá ao aluno a possibilidade de ter voz, de defender seus posicionamentos e agir de forma crítica diante dos problemas sociais enfrentados todos os dias, especialmente na escola pública. Tratar dos direitos humanos abrange a valorização da igualdade na diferença por meio de diálogos que envolvem os alunos, professores e toda a comunidade escolar, dessa forma o trabalho com a oralidade também poderá ser feito para além dos muros da escola. As ideias que embasam este artigo são fruto de leituras previamente selecionadas a respeito da temática aqui discutida, bem como discussão em grupo com o coordenador, supervisores e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, campus de Jequié. Após exposição oral da temática, o espaço foi aberto para discussões, questionamentos e sugestões de como trabalhar a oralidade atrelada aos direitos humanos. Logo em seguida a proposta foi organizar uma produção textual que sintetizasse as ideias explanadas. O texto tem sua fundamentação teórica centrada em artigos do livro organizado por ELIAS (2011), intitulado “Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura”. Um dos textos em destaque é “Oralidade, política e direitos humanos”, de Anna Christina Bentes, professora do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Ela traz uma discussão acerca do caráter humanizador da educação, tendo como base os princípios éticos postulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e na Educação em Direitos Humanos (EDH). De acordo com a autora, diversos estudos apontam a necessidade de a escola brasileira repensar seus princípios metodológicos, no intuito de adotar ideias como a dialogicidade, solidariedade, discursividade e autonomia, com vistas à incorporação de princípios democráticos, como propõe a educação popular. Outro texto que serviu de mote para esta produção foi “O ingresso do texto oral na sala de aula”, de Mercedes Crescitelli e Amália Reis. Além de apresentar as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para o trabalho com a oralidade, reforça que o ensino da escrita é de extrema relevância, mas isso não deveria ocorrer em detrimento do ensino oral. A mudança de perspectiva no ensino de língua portuguesa tem ocorrido em passos lentos, portanto, destaca-se a urgência de criar condições e metodologias para inserir a oralidade nas aulas. O estudo realizado comprova a relevância das práticas orais em sala de aula, tendo como principal foco a conscientização dos direitos humanos, os quais norteiam o respeito à diversidade, bem como a formação de indivíduos quem além de conhecer, sejam capazes de respeitar e ser solidários com as diferenças. Valorizar a oralidade não significa menosprezar o ensino da modalidade escrita, mas consentir que novas práticas orais adentrem nos espaços escolares, garantindo que as expressões coloquiais não sejam vistas como meros exemplos de desvio normativos. É importante que elas estejam presentes em diversas atividades, sobretudo naquelas que tenham como pilar os direitos humanos, afim de que os sujeitos dialoguem com propriedade, tolerância e segurança a respeito das diferenças e reconheçam seu lugar na sociedade.

**Desenho de manual para leitura compreensiva em PLE:  
compartilhando uma experiência focada na didática contextual**

**Florencia Bima**

*florenciabima@gmail.com*

**Andrea Fabiana Gambini**

*gambini\_andrea@hotmail.com*

**Mariana Berenice Sabaini**

*marianasabaini@hotmail.com*

*DIFA – Facultad de Lenguas – UNC*

Depois de ter desenhado manuais para estudantes de Direito da Universidade Nacional de Córdoba foi quando decidimos elaborar um material didático que introduzisse não apenas uma concepção da leitura mais ampla, ou seja, passar de entendê-la como uma tarefa “procedural” para uma “contextual” (Dorronzoro, 2005), mas também que continuasse com conteúdos (inter) culturais sensíveis para esse público-alvo. Foi assim que surgiu um manual cujo propósito é colocar o aprendiz em situações problemáticas hipotéticas dentro do seu campo de estudo seja como aluno seja como futuro profissional para que perceba a leitura como uma prática social, cuja produção de sentido depende do contexto em que está inserida. Essa prática requer um leitor interessado e ainda envolvido na solução de problemas que não só entende que a compreensão vai além de uma mera decodificação do que o autor do texto quis transmitir, mas também que lê ativando seus conhecimentos estratégicos e sua visão de mundo para poder interiorizar-se de questões (inter) culturais, compreendê-las e posicionar-se perante elas. O método proposto dinamiza o papel de um aluno-leitor que interage com o texto, apropriando-se dele, além de se envolver em um trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimentos significativos a partir de projetos de leituras que envolvem uma situação de partida, um percurso leitor que abrange gêneros textuais diversos relacionados à sua especialidade e uma meta a cumprir. O presente enfoque, a didática contextual, tem seu embasamento no Interacionismo Social Vigotskiano, segundo o qual toda atividade cognitiva é uma atividade social, isto é, provém do contexto de referência e que propicia a construção de conhecimento que é internalizado graças à interação com adultos ou colegas. Assim, aderindo a Dorronzoro e Klett (2002), concebemos o contexto como parte interveniente na aprendizagem e a construção coletiva como um processo essencial para a interiorização do saber. Por outra parte, concordamos com a perspectiva intercultural concebida por Mendes (2011) no sentido de que o português representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter) cultural. Nesse sentido, a escolha de tal perspectiva contribui para despertar o interesse do aluno na compreensão da língua-cultura que está aprendendo e promover situações de interação interculturais mais autênticas e contextualizadas. Com essa proposta bibliográfica pretendemos salientar as potencialidades deste enfoque da leitura como prática sociocultural, com participação ativa do aluno interagindo em grupos colaborativa e solidariamente para poder resolver problemas da vida real profissional ou acadêmica de um modo autônomo, crítico e analítico. Esse é o princípio norteador da proposta, pensando que com isso contribuimos com a formação acadêmica e cidadã e, desse modo, confiamos em que o português possa, através das leituras em língua portuguesa, munir-se de estratégias para uma leitura crítica e que permita descobrir outra cultura, refletir sobre a questão da interculturalidade e auferir, assim, outro olhar de mundo. Gostaríamos também de colocar em destaque algumas impressões preliminares que obtivemos com a aplicação deste novo material didático no primeiro semestre do corrente ano, a partir das respostas e feedbacks positivos dos alunos, que se mostraram altamente motivados com a escolha dos textos de leitura como também engajados nas tarefas propostas. Com isso, almejamos com tal proposta trazer à tona um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas em relação à leitura de textos em português língua estrangeira relacionados com o contexto de referência, (re)pensando, assim, nossas práticas de ensino em relação ao desenvolvimento dessa habilidade.

## **Ensino e Capacitação: dois propósitos em um mesmo curso**

**Natália Moreira Tosatti**  
*CEFET-MG*  
*nataliatosatto@yahoo.com.br*  
**Mônica Baêta N. Pereira Diniz**  
*INFORTEC- CEFET*

O ensino de línguas exige pesquisa e atualização constantes, envolvendo estudos sobre abordagens, metodologias e tecnologias de ensino, avaliação e elaboração de recursos didáticos, processos avaliativos e formação de professores. No que se refere ao português como língua estrangeira, tais estudos são ainda mais relevantes, uma vez que esse é um segmento em expansão dentro e fora dos países de língua portuguesa. Neste cenário, além de refletir sobre metodologias de ensino, é fundamental também que nos dediquemos ao trabalho de capacitação de profissionais que possam atuar de forma competente no ensino. Nesta comunicação, apresentaremos um programa de curso de Português Língua Estrangeira (PLE) desenvolvido e aplicado no Centro Federal de Ensino Tecnológico (CEFET-MG), resultado de um trabalho que envolve ensino e pesquisa e que pretende cumprir, ao mesmo tempo, dois propósitos: o de ensinar PLE e o de colaborar para a formação de novos professores de PLE. Para elaboração do programa e das atividades do curso, nos baseamos na noção de gênero como ação social, tal como propôs Bazerman (1994, 2005) e na concepção de interação intercultural defendida por Mendes (2011). Discutiremos ainda noções de proficiência (SCARAMUCCI, 2000), importância da seleção de materiais e recursos didáticos e formas de avaliação (McNAMARA, 1996). Partimos da ideia de que o espaço da sala de aula está inserido em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura. Dessa forma, acreditamos que o ensino e aprendizado da língua deva contemplar essa realidade capacitando o aprendiz a compreender, interagir e interferir positivamente nos novos ambientes que farão parte de seu cotidiano e de sensibilizar os futuros professores para a necessidade de ajudar na integração linguística e cultural dos estudantes. Conscientes também da diversidade presente nas turmas de PLE, o programa precisa passar por adaptações a cada novo grupo, uma vez que nosso objetivo é o envolvimento ativo do aprendiz em atividades que lhe sejam significativas e que o permitam colocar em prática seu conhecimento sobre língua e cultura. Em relação à formação, visa-se também o estímulo à reflexão crítica sobre o fazer e refazer pedagógico, parte importante na formação de professores. Assim, apresentaremos nesta comunicação as várias etapas de elaboração de curso de PLE que perpassam desde a elaboração do programa, a seleção de conteúdos e temas, a seleção e criação de materiais até formas diversas de avaliação. Esperamos com este trabalho trazer contribuições para o desenvolvimento de metodologias de ensino, de elaboração de cursos e de capacitação docente na área de português língua estrangeira.

### A tradição como argumento.

#### Uma aproximação das retóricas circulantes sobre as formas linguísticas de tratamento no português brasileiro

**Enrique Ricardo Doerflinger**

*enridoer@hotmail.com*

*Universidad Nacional de Córdoba*

*Facultad de Lenguas*

Nos últimos anos é possível observar um crescente interesse na comunidade linguística de língua portuguesa pelo estudo das formas de tratamento utilizadas no português brasileiro. Aos estudos já tradicionais de tipo diacrônico que se estendem sobre os processos histórico-evolutivos que deram origem às tais formas (Said Ali 1964, Camara Júnior 1979, Silva Neto 1986), acrescentam-se os trabalhos gramaticais que oscilam entre os pólos prescritivo-descritivo (Bechara 1974, Lima 1982, Almeida 1983, Cegalla 1985, Cunha & Cintra 1985, Castilho 2010, Perini 2010) e pesquisas de índole diatópica ou socio-linguística, algumas delas, de alcance estendido a todo o Brasil (Monteiro 1991, Ramos 2001, Modesto 2002) entanto que outras, delimitadas a regiões específicas do país (Abreu & Veiga 1988, Botelho Ramos 1999, Modesto 2010). Nem faltam os estudos que reúnem as abordagens diacrônicas e sincrônicas com um enfoque contrastivo entre o português e outras línguas geneticamente próximas (Calvo del Olmo 2012). Em outra oportunidade temos feito uma abordagem deste último tipo (Doerflinger 2012). Até ao presente a maioria dos trabalhos que vêm se efetuando são centrados na diacronia, no uso e na distribuição da tríade de “pronomes de tratamento” tu / você / o(a) senhor(a), sem prestar muita consideração às restantes formas de tratamento (axiônimos) que já têm sido lexicalizadas na língua, umas com caráter profissional (doutor, professor...), e outras com caráter honorífico (Vossa Excelência, Vossa Eminência, Vossa Magnificência...). Nesta oportunidade e dando seguimento aos nossos estudos sobre as formas linguísticas de tratamento queremos nos engajar com o modo no que as tais formas aparecem –de maneira mais ou menos explícita– como objeto de debate argumentativo nos discursos sociais que circulam sobre a língua portuguesa na sua variante brasileira. Far-o-emos analisando não só a mencionada tríade pronominal, senão também incorporando os outros axiônimos aludidos. De fato, consideramos que as formas de tratamento configuram um continuum que atravessa a língua, e que passa pela gramática, a pragmática e o discurso. Nos interessa averiguar acerca das retóricas que circulam em torno às formas de tratamento que orientam aos falantes para determinadas avaliações e decisões acerca do emprego das formas de tratamento em português? Em base a quais critérios eles optam por uma ou outra? Qual a sua atitude no que diz respeito a certos axiônimos que se acham cristalizados em certos domínios da interação social? Existem argumentos a favor e em contra das formas de tratamento ou é um âmbito sobre o qual se não debate? Que resulta mais forte: as restrições do sistema linguístico ou a coerção social?, entre outros possíveis questionamentos. Para intentarmos respondê-los apelamos à análise de um corpus de diferentes tipos textuais: documentos históricos, gramáticas, blogues e foruns de debates sobre a língua brasileira existentes na Internet, assim como enquetes direcionadas a falantes brasileiros nativos. Como marco teórico geral nos valem do modelo dialógico da argumentação de Plantin (2001 y 2008) e dentro dele utilizaremos como marco específico para a análise crítico dos discursos sociais sobre a língua portuguesa no Brasil os trabalhos dos linguistas brasileiros Bagno (2000, 2003, 2007) y Possenti (2002, 2008). O presente trabalho se enquadra no projeto de pesquisa da SECyT da FL da UNC: “A Argumentação em Espanhol e em Português Brasileiro. Gramática e Discurso”, sob a direção da Mger. Silvia Sosa de Montyn e a co-direção do Dr. Luis Alejandro Ballesteros.

## Abordagem de gêneros textuais da ordem do narrar autônomo e implicado para o desenvolvimento das capacidades linguísticas em PLE

Juan José Rodríguez

*jujose@yahoo.com*

*Universidad Nacional de Córdoba*

*Facultad de Lenguas*

O ensino de língua, seja materna ou estrangeira, exige do docente a tomada de decisões acerca de como encarar e guiar o processo de aprendizado dos estudantes. Tais decisões são baseadas, de maneira consciente ou inconsciente, nos pressupostos assumidos pelo professor sobre a sua concepção de língua e do aprendizado de línguas. Neste sentido, compartilhamos os princípios fundamentais da proposta de Jean-Paul Bronckart (2008, 2009) e seus colaboradores reunidos em torno da Universidade de Genebra, entre outras, conhecida como Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), especialmente no tocante aos gêneros textuais, que pode ser considerada um desdobramento teórico-metodológico da perspectiva sócio discursiva para a abordagem da língua e a textualidade, originada no pensamento de Mihail Bakhtin. Desde o ponto de vista didático, adotamos o modelo didático proposto por Dolz e Schneuwly (1998), organizado em torno de sequências didáticas que tomam os gêneros como instrumentos para o ensino. Com base na concepção de língua e dos processos de aquisição, ensino e aprendizagem postulados pelo Interacionismo Socio Discursivo (ISD), nossa proposta objetiva expor nos limites desta comunicação uma sequência didática orientada a desenvolver a compreensão e a produção oral escrita de alunos da asignatura Lengua Portuguesa II do Profesorado de Português da Facultad de Lenguas, UNC, organizada em torno de diferentes gêneros da ordem do narrar. Do mito à lenda urbana e à notícia, transitamos gêneros estruturados pela narração, desde uma perspectiva autônoma a uma implicada, contrastando na prática as conceptualizações propostas pelo ISD, o que permite a construção de um saber linguístico na ação que vai além das perspectivas estritamente estruturalista e comunicativa. Partindo da concepção de gênero textual bronckartiana, tributária da de gêneros discursivos de Bakhtin (2011), isto é, os enunciados relativamente estáveis pertencentes a diferentes esferas da atividade humana em sociedade, que se caracterizam por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional, abordam-se os principais parâmetros do contexto de produção dos gêneros selecionados. Num desenvolvimento espiralado, a abordagem sequenciada dos diferentes gêneros possibilita adicionar categorias teóricas que permitem compreender o achado nos textos, e, pela sua vez, tais descobertas habilitam a problematização dos construtos teórico-metodológicos. Assim, depois dos gêneros textuais e do contexto de produção, focalizam-se os tipos de discurso, as sequências e outras formas de planificação. Dentro da sequência didática, é apresentada uma série de módulos orientados a identificar e analisar os recursos linguísticos que o agente produtor mobiliza nas operações de textualização, tanto nos textos empíricos escolhidos para as atividades de compreensão oral e escrita, quanto nas produções realizadas pelos estudantes. No momento de encerrar a planificação, e em comparação com o texto produzido no início da sequência didática, a produção escrita final dos estudantes reveste maior solidez, já que incorporou os elementos fundamentais que caracterizam o gênero e o estudante passou, de não ter segurança para auto avaliar sua produção, a conseguir fazê-lo, com solvência e baseado em critérios objetivos que não se limitam à norma prescritiva ortográfico-gramatical. La enseñanza de la lengua, sea esta materna o extranjera, demanda del docente la toma de decisiones sobre cómo encarar y guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Tales decisiones se basan, de forma consciente o inconsciente, en los presupuestos asumidos por el docente acerca de su concepción de lengua y del aprendizaje de lenguas. En este sentido, compartimos los principios fundamentales de la propuesta de Jean-Paul Bronckart (2008, 2009) y colaboradores reunidos en torno de la Universidad de Ginebra, entre otras, conocida como Interaccionismo Socio Discursivo (ISD), especialmente en lo concerniente a los géneros textuales, que puede ser considerada un desdoblamiento teórico metodológico de la perspectiva socio-discursiva para el abordaje de la lengua y la textualidad, originada en el pensamiento de Mijail Bajtín. Desde el punto de vista didáctico, adscribimos al modelo didáctico propuesto por Dolz y Schneuwly (1998) organizado en torno de secuencias didáticas que toman a los géneros como instrumentos para la enseñanza. Con base en la concepción de Lengua y de los procesos de adquisición, enseñanza y aprendizaje postulados por el Interaccionismo Socio Discursivo (ISD), nuestra propuesta objetiva exponer en el marco de esta comunicación una secuencia didáctica orientada a desarrollar la comprensión y la producción oral y escrita de alumnos de la asignatura Lengua Portuguesa II del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas, UNC, organizada en torno de diferentes géneros del orden del narrar. Del mito a la leyenda urbana y la noticia, transitamos géneros estructurados por la narración, desde una perspectiva autónoma a una implicada, contrastando en la práctica las conceptualizaciones propuestas por el ISD, lo que permite la construcción de un saber lingüístico en la acción que va más allá de las perspectivas estructuralista y comunicativa. Partiendo de la concepción de género textual bronckartiana, tributaria de la de géneros discursivos de Bajtín (2011), es decir, los enunciados relativamente estables pertenecientes a diferentes esferas de la actividad humana en sociedad, que se caracterizan por un contenido temático, un estilo y una construcción composicional, se abordan los principales parámetros del contexto de producción de los géneros seleccionados. En un desarrollo espiralado, el abordaje secuenciado de los diferentes géneros hace posible ir sumando categorías teóricas que permiten dar cuenta de lo hallado en los textos, y a su vez, dichos hallazgos posibilitan la problematización de los constructos teórico-metodológicos. Así, luego de los géneros textuales y el contexto de producción, se focalizan los tipos de discurso, las secuencias y otras formas de planificación. En el marco de la secuencia didáctica, se despliega una serie de módulos orientados a identificar y analizar los recursos lingüísticos que el agente productor mobiliza en las operaciones de textualización, tanto en los textos empíricos seleccionados para actividades de comprensión escrita y oral, así como en las producciones realizadas por los estudiantes. Al momento del cierre de la planificación, y en comparación con el texto producido al comienzo de la secuencia didáctica, la producción escrita final de los estudiantes reviste mayor solidez, pues ha incorporado los elementos fundamentales que caracterizan al género, y el estudiante pasó de no tener seguridad para autoevaluar su producción, a poder hacerlo con solvencia y basándose en criterios objetivos que no se limitan a la norma prescriptiva ortográfico-gramatical.

## **Virou ficção? Está na hora de produzir um documentário**

**Richard Brunel Matias**

*richardbrunelmatias@gmail.com*

**Ana Paula Néspolo**

*apnespolo@gmail.com*

**Lucía Pérez Ferrero**

*luciaperezferrero@gmail.com*

*Facultad de Lenguas*

O ensino e a aprendizagem da língua tornam-se mais eficientes quando vislumbramos que os nossos estudantes estão desenvolvendo suas capacidades de linguagem para a produção de diferentes gêneros de texto. Isso tem ocorrido mediante a aplicação de material didático especialmente pensado para essa finalidade, em nosso caso com a elaboração de sequências didáticas (SD), seguindo a proposta da Escola de Genebra, especialmente Dolz e Schneuwly (1998). Partimos de uma problemática muito comum, a dos gêneros de textos orais, ainda pouco trabalhados na formação docente. Segundo De Pietro e Dolz (1998), para poder elaborar sequências didáticas que deem frutos, e cooperem com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, precisamos antes construir o Modelo Didático do Gênero (MDG) que desejamos ensinar ou levar para a sala de aula. Através do MDG identificamos as características constitutivas de um gênero de texto, as quais são passíveis de serem ensinadas. Consideramos que o trabalho com os gêneros de textos orais ainda carece de MDGs, sobretudo quando nos remetemos ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e à formação docente neste campo. Neste sentido, apresentaremos uma sequência didática pensada e aplicada na cadeira de Língua Portuguesa I, durante os meses de junho, julho e agosto de 2014, no Profesorado de Português da Faculdade de Línguas (FL) da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), para a produção de documentários sobre a cidade de Córdoba. Em nosso trabalho daremos a conhecer como se escrevem certas histórias através da linguagem audiovisual, os processos que envolveram este projeto, desde a seleção do tema, do enfoque, a decodificação de diversas questões da linguagem e técnicas audiovisuais do documentário, a elaboração do roteiro até a exibição do filme, as dificuldades enfrentadas e as reflexões que podemos instaurar sobre o trabalho com gêneros de textos orais no ensino de PLE.

## As Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação no Desenvolvimento da Língua Materna

**Álvaro Dais**

*alvaro.mdias@ig.com.br*

*Fundação de Ensino Superior de Olinda - FUNESO*

**Erick Fonseca**

*erickunico1984@hotmail.com*

*Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO*

O presente trabalho traz uma reflexão dos estudos acerca das Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação no Desenvolvimento da Língua Materna, mostrando vertentes significantes na aprendizagem. Têm como objetivo trazer possíveis soluções para determinados aspectos. Os dados que serão apresentados tentaram comprovar a facilidade de aprendizagem a qual fundamenta-se a presente hipótese: O cenário de mudança Na sociedade contemporânea, desenvolvem-se novos eixos de construção da cultura, novas formas de comunicação e novas linguagens. Neste contexto, as práticas educativas distinguem-se pela introdução de novas tecnologias, que polarizam novas soluções de aprendizagem, de transferência da informação e de construção do conhecimento. Rodríguez, X. (2007). As potencialidades da tecnologia no processo de ensino aprendizagem da língua materna. Quadros, P. (2007). Representam, assim, um desafio para a educação no vetor da inovação e da criatividade, mas também na precaução e na preparação para um surfar seguro e potenciador de qualidade. Nesta comunicação, serão apresentadas algumas reflexões de professores da região de Olinda, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre novas práticas no desenvolvimento da leitura e da escrita com recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação e alguns resultados verificados na aprendizagem dos seus alunos. Será feita ainda uma reflexão sobre os modos de utilização da Internet para desenvolver a escrita e a leitura da língua materna. Pretende-se mostrar que as novas Tecnologias são um excelente recurso nas práticas educativas para melhorar os resultados escolares, quando devidamente aplicadas. Todos nós temos a percepção de que algo mudou as nossas vidas. Mudou a forma como vivemos e sentimos o mundo, como nos relacionamos e comunicamos com os outros. De facto, as tecnologias da informação e da comunicação impulsionaram rumos globais, conduzindo a sociedade industrial para uma sociedade da informação e da comunicação, hoje sociedade do conhecimento. Estas transformações implicam novos cenários políticos, económicos e culturais, pois reduzem barreiras geográficas, ampliam uma quantidade de dados disponíveis de forma fácil e rápida, promovem espaços de interação social, permitindo que cada cidadão seja simultaneamente produtor e consumidor de informação, desafiando a criatividade e a inteligência coletiva. Neste contexto, questionamo-nos: que desafios surgem para o sistema educativo? Que práticas pedagógicas iluminam esta nova era, capazes de responderem com eficácia a um ensino de qualidade? Parece-nos fundamental uma ambiciosa estratégia de resposta da escola, de modo a aproveitar todas as potencialidades que as TIC podem oferecer ao processo de ensino-aprendizagem. A presente pesquisa leva a seguinte afirmação: A galáxia da Internet, como refere Castells (2004), tornou-se a janela do mundo. Também ela está em mutação vertiginosa. Nasceu estática, um espaço onde líamos e descarregávamos textos e imagens, e cresce num espaço virtual, centrada no utilizador, um espaço de leitura, de escrita, de colaboração, de interação e partilha. É, assim, uma escola virtual à escala planetária, que envolve os saberes e as culturas de todos e que, por isso, deve estar acessível a todos os cidadãos do mundo. Dentro do alcance desse conhecimento pode-se sugerir como forma uma breve reflexão sobre as razões do uso das TIC na escola e apresenta os seguintes argumentos: jovens e adolescentes são utilizadores habituais das diferentes tecnologias digitais; a escola deve alfabetizar e desenvolver diferentes competências de uso das TIC, de modo a preparar as crianças e os jovens para os desafios da sociedade do futuro; as TIC podem ajudar a inovar e a melhorar processos de ensino-aprendizagem, Area (2006).

## Navegando em aulas de Português no ensino médio: reflexões sobre uma experiência tecnológica

**Hélvio Frank de Oliveira**

*helviofrank@hotmail.com*

Universidade Estadual de Goiás – UEG

As novas tecnologias são uma realidade constante em nossos dias atuais. Seja para os mais variados propósitos, ao longo da história da humanidade, temos visto que elas sempre se fizeram presentes, provocando a instauração de um processo de adaptação a todos que se esforçaram para utilizá-las ou delas se apropriar (KENSKI, 2006). Embora saibamos que as tecnologias sempre estiveram próximas do homem ao desenvolver suas atividades corriqueiras, nos dias de hoje, parece consensual a referência ao computador quando se fala em tais processos. De fato, esse equipamento tem assumido um símbolo exato suprimido pela palavra tecnologia. No contexto escolar, as novas tecnologias de informação e comunicação têm ocupado importante função em contextos escolares. O computador é uma tecnologia que, em se tratando de processos de ensino aprendizagem, requer reflexão sobre o seu uso. Principalmente, quando se há uma inserção não planejada dessas máquinas em contextos educacionais e o professor, sem receber qualquer formação específica para lidar com a ferramenta, é movido a utilizá-las, porque elas estão ocupando espaço na escola (POLESEL FILHO, 2001). Juntamente com a Internet, o computador pode ser utilizado para diversos propósitos e ter como consequência a aprendizagem. Para isso, é importante que o professor, ao instaurar a aplicação da nova tecnologia, observe o papel de mediação a que deverá se submeter, a fim de estabelecer metodologias eficazes e inerentes à mediação tecnológica. É relevante também o planejamento sobre as possíveis relações da tecnologia adotada no ensino, considerando a realidade e o contexto onde os alunos estão inseridos. E, por fim, a visão ampliada sobre estratégias de uso do artefato tecnológico oportunizando possibilidades de aprendizagem, interação e construção do conhecimento colaborativo. Por essa razão é importante que o professor saiba utilizar determinadas ferramentas e produzir, a partir de suas estratégias em sala de aula, uma nova forma de aprender que indique ou que instaure, no discente, a autonomia na construção de conhecimentos linguísticos. Dessa forma, estudos nas áreas de Linguística Aplicada e Educação têm buscado refletir sobre tais ferramentas com vistas a integrar o seu uso numa dimensão favorável à aprendizagem de línguas. À luz de tais perspectivas, neste texto agrego reflexões inerentes a uma pesquisa conduzida por uma professora em formação inicial, durante as aulas de Língua Portuguesa que ministrou no ensino médio como requisito obrigatório de estágio supervisionado da disciplina. O objetivo da pesquisa-ação desenvolvida pela professora-pesquisadora contornou a dimensão de despertar o interesse discente acerca do uso do computador com Internet em aulas do idioma materno, uma vez diagnosticada a desmotivação discente diante da abordagem de ensino anteriormente adotada pela professora titular da turma. Procuo mapear, com base no experimento, que tipos de atividades podem ser aplicáveis considerando-se o contexto, bem como a recepção de tais propostas de atividades por parte dos alunos. Trata-se de uma pesquisa-ação, de ordem qualitativa, desenvolvida durante algumas aulas envolvendo o cumprimento do estágio obrigatório docente na escola pública de ensino médio. Trinta e três alunos adolescentes, pertencentes a uma turma de primeiro ano matutino, e a professora em formação, mentora do projeto, foram os participantes desta investigação. Os instrumentos utilizados foram questionários escritos respondidos pelos alunos e diários reflexivos produzidos pela docente. Por meio da efetivação de seis propostas de atividades, foi possível sinalizar a simpatia com que os alunos aderiram ao planejamento que, de certa forma, produziu inovações na aprendizagem ao utilizar diferentes ferramentas de ensino, veicular e trocar informações linguísticas, e interação. Algumas tarefas efetivas, no entanto, caracterizaram-se como viáveis ou inviáveis à aplicação e, nesse sentido, são discutidos alguns aspectos inerentes à prática pedagógica do professor de línguas ao manejar tais recursos tecnológicos, com vistas ao planejamento docente para o uso consciente das novas tecnologias de informação e comunicação e à autonomia discente acerca desses usos.

## La lectura multimodal de textos de lengua extranjera

**Néida Beatriz Vasconcelo**

*beatrizvasconcelo@yahoo.com.ar*

*Facultad de Lenguas. U.N.C.*

Halliday en su obra “El lenguaje como semiótica social”(1982) sostiene que la lengua es un canal fundamental que le permite al hombre conocer los modelos culturales, desarrollar el sentimiento de pertenencia en una sociedad y desplegar los posibles significados en intercambios semánticos. Si bien esta afirmación es irrefutable, es significativo señalar que en las últimas décadas la información que se presenta a los lectores incluye diferentes modos semióticos. Esto ha incentivado a los estudios actuales de semiótica a plantearse interrogantes acerca de los textos al observar que los creadores emplean varios modos de representación desplazando el predominio de la lengua para la construcción de significado. Las investigaciones que se realizan en el campo de la semiótica consideran que la producción multimodal de los textos se relaciona con los cambios profundos en las relaciones sociales entre los creadores y los receptores del texto, y señalan la intervención de un amplio y diversificado rango de creadores de sentido y de recursos modales. Si bien hace varias décadas la escritura era considerada suficiente para la organización de un texto, actualmente se necesitan los potenciales semióticos y todos los medios involucrados en el diseño y creación de textos multimodales. El texto se constituye de imagen y escritura, surgen formas específicas de coherencia y cohesión, y son los marcos teóricos los que posibilitan su comprensión. En una producción multimodal se presenta la necesidad de evaluar la producción textual en relación con la audiencia, con los recursos adecuados para hacer el texto, y con el modo con el que se comunica según las características de la audiencia. Estos aspectos implican un tratamiento retórico de la producción textual. ¿Cómo inciden estos cambios en el ámbito de la educación? Es indudable que la educación ha tomado conciencia de que los contenidos de las asignaturas se trazan en un rango de modos de representación y comunicación. El currículo y la pedagogía están articulados en el aula en la interacción de estudiantes y docentes, en imágenes como diagramas, fotografías, cuadros, dibujos, imágenes fijas o en movimiento junto a otros recursos semióticos. Esta observación marca la presencia de una nueva noción de “alfabetización” porque indica la necesidad de una alfabetización multimodal. Ahora los estudiantes no sólo deben trabajar con la lengua sino también con un conjunto de recursos multimodales. La imagen y la escritura fueron los primeros modos empleados en los libros de texto, ahora podríamos decir que se ha producido un desplazamiento de la escritura, no solo se encuentran más imágenes sino que suelen dominar la página completa. Ante esta situación es necesario enfatizar que el lector logra el significado coordinado de la escritura y la imagen. En este trabajo el análisis multimodal de libros de textos que circulan en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera brindará un acercamiento de los cambios sociales en cuanto al empleo de los modos y su implicancia en el hacer educativo para el logro de la competencia comunicativa del estudiante.

**A escrita competente de textos literários e não literários sob uma perspectiva sociolinguística**

**Jocyare Cristina Pereira de Souza**

*jocyol5@hotmail.com*

*Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR*

O Minicurso cujo tema é a 'A Escrita Competente de Textos Literários e Não-Literários' tem como proposta a escrita competente de textos, considerando: Prática de Leitura – evidenciar a diversidade cultural, ressaltando a troca de ideias e a importância de relacionar texto ou textos que tratam do mesmo tema; Prática de Produção – apresentar condições de escrita pautadas nas competências estabelecidas pelo MEC/ENEM, enfatizando, sobretudo, o respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural; Prática de Revisão e Edição – entender o quanto o desenvolvimento da habilidade de escrita pressupõe reflexão sobre os seus conhecimentos textuais, avaliação constante de sua produção na busca de soluções que visem tornar o seu texto cada vez mais claro; compreendendo, assim, que o aperfeiçoamento da escrita é um exercício contínuo que se dá à medida que são ampliados os seus conhecimentos de mundo, de língua e de textualização, consequência de sua própria prática de leitura / escrita / reescrita. Visando contemplar a proposta descrita, objetivamos: a. evidenciar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da escrita de textos de variados gêneros e temas assim como as diversas dimensões relacionadas à organização do texto; b. analisar a composição de um texto e os modos de produção deste, construindo a noção de recursos modalizadores, durante a elaboração da redação - informações relativas à temática, capacidade de leitura e compreensão, revisão dos fatores constitutivos da textualização, conhecimento linguístico, capacidade de análise e síntese, prática de revisão e edição, administração do tempo; c. Construir a noção de estrutura textual, considerando as competências estabelecidas pelo ENEM: **COMPETÊNCIA 1:** Demonstrar o domínio da Norma Padrão da língua. Trataremos desse objeto, considerando as várias práticas orais e escritas, focalizando o sistema linguístico — com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico — dentro de contextos específicos. As nomenclaturas gramaticais não são regras; são nomes, designações. O estudo das nomenclaturas está para o ‘saber sobre a língua’ e não para o ‘saber a língua’. As nomenclaturas gramaticais não serão tratadas como um fim em si mesmo - partindo da reflexão, chega-se à sistematização gramatical. **COMPETÊNCIA 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto. Variados letramentos serão provocados a fim de que se alcance uma maturidade intelectual que não só viabilize a inclusão social, mas também favoreça o desenvolvimento de aptidão para novos letramentos. Ser capaz de adequar seu modo de produzir texto às circunstâncias vividas. **COMPETÊNCIA 3:** Selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões para construção do texto. Ao criar condições de reflexão sobre a língua e a linguagem, sobre os modos de circulação dos textos na sociedade, somos levados a uma postura crítica sobre as condições de produção dos textos que lemos, dos que ouvimos e dos que elaboramos. **COMPETÊNCIA 4.** Práticas de atividades sociointerativas de compreensão de texto, de expressão oral, de compreensão auditiva e de produção escrita - essa proposta não se circunscreve à mera decodificação textual e à identificação de conteúdos. A intensificação do trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua é relevante - pode-se propor um ensino de textos concretos que circulam na sociedade e chegar ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas. **COMPETÊNCIA 5:** Compreender que o ser humano está imerso em uma rica variedade de linguagens. As relações entre o mundo e a linguagem nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas. O estudo da língua envolve vários elementos que conduzem à inserção social dos indivíduos. Dessa forma, o desenvolvimento do conteúdo proposto dar-se-á com a integração de dois componentes entre si: a informação e a problematização de aspectos culturais, conceituais, teóricos e práticos, favorecendo ao participante do minicurso a reflexão e o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais, a fim de que perceba a importância da autonomia no decurso do processo de aprendizagem.

## Ensino Intercultural de Línguas

**Tânia Ferreira Rezende**

*taniaferreirarezende@gmail.com*

*Faculdade de Letras/Universidade Federal de Goiás*

As transformações das sociedades pós-coloniais e o reconhecimento da pluralidade das identificações socioculturais e o acesso mais democrático aos bens e serviços públicos, à garantia dos direitos individuais e coletivos, colocaram em contato nos espaços educacionais, culturais, religiosos etc., indivíduos e grupos de diferentes origens sociais, portadores de diferentes heranças culturais. Isso significa que pessoas com distintas formas de conceber o mundo, de pensar, refletir e expressar a realidade estão em contato e convivendo nos mesmos espaços. Equivale a dizer que, na escola, convivem sujeitos portadores de diferentes epistemologias e de diferentes processos de aprendizagem, portanto, distintas formas de construir o conhecimento. Com essas transformações, o projeto de modelo único e verdadeiro de organização da realidade e de práticas sociais, culturais e de conhecimento e de práticas de linguagem já não se sustenta mais. Emergem novas práticas, todas legítimas e válidas, embora nem sempre sejam aceitas e autorizadas por todos. A convivência entre as diferentes práticas sociais, culturais e linguísticas nunca é harmoniosa. A escola, como uma agência de padronização das práticas coletivas, é elitista e conservadora ao impor um modelo como legítimo e autorizado, em detrimento dos inúmeros outros modelos. Essa postura gera conflitos e exclusão, além de selecionar quem fica e quem não fica na escola, quem tem acesso aos saberes considerados universais e legítimos, autorizados a serem os saberes escolares, os conteúdos escolares por excelência. Com base no Paradigma da Complexidade (MORIN, 2010), vislumbram-se formas de convivência, em meio à complexidade social, sem a intenção de anular os conflitos em respeito às diversas formas de estar no mundo. O minicurso “Ensino Intercultural de Línguas” objetiva problematizar as concepções e abordagens de ensino de línguas pautadas em projetos modelares de ensino e apresentar como alternativa a proposta de ensino intercultural de línguas, ainda em construção no Grupo de Estudos do Obiah – Grupo transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem. Para tanto, parte-se do pressuposto que diferentes maneiras de ver o mundo e de se situar no mundo geram e refletem diferentes estratégias de aprendizagens e práticas de conhecimento, portanto, exigem diferentes práticas de ensino. Além disso, quando se trata das línguas ameríndias ou demais línguas das américas, considera-se que a relação do sujeito com a língua de ensino e com a língua ensinada, associada ao lugar de pertencimento e ao papel social da língua, interfere na disposição do sujeito para aprender e para praticar aquela língua. Em suma, para além das epistemologias legítimas, há diversas epistemologias, inclusive em uma mesma sala de aula, todas válidas. A aprendizagem decorre, reflete e atualiza a epistemologia. A língua, nessa linha de pensamento, é o espaço dos embates socioculturais e políticos, e o ensino de línguas pode se manifestar como uma arena das lutas epistemológicas e políticas. A sala de aula de línguas é concebida como um campo sociolinguisticamente complexo, dotado de distintos saberes e de distintas práticas de conhecimento, todas com direito a estar e a participar do espaço escolar. Assim, a interculturalidade, entendida como postura política e como um princípio epistemológico de forte impacto pedagógico, promove de forma democrática e dialógica a convivência entre diferentes saberes e de diferentes práticas de construção e apropriação desses saberes. O minicurso será desenvolvido por meio de leituras coletivas de textos sobre o tema, debates e reflexões, além de atividades práticas de reflexões sobre a interculturalidade. Adota-se ainda como instrumental a leitura de imagens e a assistência a vídeos de curta duração. O referencial teórico adotado vem da Teoria da Prática, de Bourdieu (1998; 2007), das Epistemologias do Sul, de Sousa Santos e Meneses (2009) e da proposta de Letramento Bilíngue, de Pimentel da Silva (2012).

## **Intercomprensión y géneros textuales en el aula**

**Ana Cecilia Pérez**

*anyacecilya@gmail.com*

**Bibiana María del Carmen Amado**

*bibyamado@gmail.com*

*Facultad de Lenguas - UNC*

Bajo la modalidad de taller, esta formación se propone acercar a los asistentes a experiencias didácticas innovadoras en la enseñanza de lenguas que promueven la integración de los aprendizajes de lenguas, de escolarización y extranjeras, desde una perspectiva discursiva y textual. Tomando en consideración los aportes teóricos de la didáctica del plurilingüismo (Meissner, 2004), de los enfoques plurales (Candelier 2007)-en especial la intercomprensión en lenguas romances-y del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007) abordaremos conceptos y estrategias didácticas orientadas al desarrollo de capacidades lingüístico-discursivas mediatizadas en géneros textuales en el marco de actividades de comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe.

11 de novembro de 2014 - MESAS COORDENADAS

Horário: das 14h30 às 15h30

---

**Aqui estamos, com a crônica!**

**Richard Brunel Matias**  
*richardbrunelmatias@gmail.com*

*Facultad de Lenguas – UNC*

**María Emilia Vico**

*Facultad de Humanidades y Artes - UNR*

*Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 5 - Pergamino*

**Juliana Perotti**

*perottijuliana@gmail.com*

**Christian Córdoba**

*chrisfcordoba@gmail.com*

**José Manuel Valle**

*joseva\_84@hotmail.com*

*Facultad de Lenguas - UNC*

**Laura Moldes Piazza**

*lauritamp2@hotmail.com*

**María Virginia Scerbo**

*virginiascerbo6@gmail.com*

**Zoraida Ahumada**

*zoraidaahumada@gmail.com*

*Facultad de Lenguas – UNC*

Nesta mesa coordenada apresentaremos dois trabalhos realizados a partir da execução de uma sequência didática para o ensino/aprendizagem dos gêneros de textos resumo e artigo de divulgação científica para serem publicados em anais de eventos científicos. Tanto a metodologia da sequência didática como todo o enquadramento teórico provém do ISD (Interacionismo sociodiscursivo), especialmente de Dolz e Schneuwly (1996), Cristóvão (2007) e Miranda (2014). O terceiro trabalho é uma colaboração de uma professora da UNR (Universidad Nacional de Rosario) que fará, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a apresentação do MDG (Modelo Didático do Gênero) crônica, gênero de texto foco desta mesa coordenada. No caso dos trabalhos dos estudantes, levamos em conta a intertextualidade do artigo de divulgação científica com o seu respectivo resumo e desse com a circular das II Jornadas Internacionais Descobrimos Culturas em Língua Portuguesa. Partimos da noção de gêneros de texto que implica o uso social dos textos que produzimos. Assim, os estudantes foram conduzidos analisar a circular, a produzir um resumo e logo a escrever o trabalho que aqui apresentam. Fiel à orientação do ensino e da aprendizagem das línguas em torno dos gêneros, toda produção escrita ou oral que se realiza através de uma sequência didática deverá ser socializada. Neste sentido, a participação nestas jornadas propicia que os textos empíricos produzidos pelos grupos de estudantes se contextualizem nesta situação de comunicação, participar como expositores em uma mesa redonda para compartilhar saberes provenientes de uma pesquisa. O tema escolhido pelos autores foram as “crônicas” produzidas por estudantes do Profesorado de Português da Faculdade de Línguas nos anos de 2012, 2013 e 2014. O primeiro grupo de autores apresentará os resultados de suas análises sobre as estratégias discursivas empregadas pelos estudantes-cronistas para estabelecer a cumplicidade com seu leitores. O segundo grupo nos levará a pensar nas marcas interculturais presentes nas escolhas lexicais, nos tons utilizados e no nível de linguagem empregada pelos estudantes-cronistas nas produções que realizaram. Os dois trabalhos se incluem numa tríplice finalidade: a primeira, aprender a escrever um resumo para ser submetido a um evento científico e conseqüentemente escrever o artigo científico ou trabalho. A segunda é a iniciação científica, tão necessária em nossos “Profesorados” e a terceira, enriquecer a sequência didática que até então tem sido usada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos futuros docentes de PLE na cadeira de Língua Portuguesa IV da Faculdade de Línguas da UNC no tocante à produção de crônicas.

## Cronicando no ensino-aprendizagem de PLE

María Emilia Vico

Como definir o gênero crônica? É um gênero literário? Perante uma ampla quantidade de textos empíricos diversos que se autodesignam como crônicas, como chegar a uma definição? Quais são as características que fazem com que todos eles possam pertencer a esse gênero? Por ser a crônica um gênero intensamente produzido no Brasil - tido por muitos autores (Castello, 2011) como tipicamente brasileiro – e, além disso, por ser amplamente utilizado no ensino-aprendizagem de PLE, considera-se pertinente analisar o gênero crônica através de textos teóricos e de crônicas de diversos autores. O fato de acreditar que a construção da definição do gênero crônica deve ser pensada e repensada justifica-se na própria essência do conceito gênero de texto que está em perpetuo movimento, numa nebulosa que faz com que as suas características não permaneçam imóveis (Bronckart, 2003) e o gênero se retroalimente a partir dos textos empíricos. A presente pesquisa tem como objetivo definir o gênero crônica e analisar crônicas de autores brasileiros para fazer dialogar a definição com os textos empíricos. Este trabalho faz parte de um estudo mais amplo sobre o gênero crônica que está sendo desenvolvido atualmente. Para esta comunicação, especificamente, apresentar-se-á a análise de um corpus de crônicas de três autores brasileiros: Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade e Luis Fernando Veríssimo. Na primeira parte, far-se-á uma aproximação à definição de crônica, mais especificamente ao estabelecimento, mesmo que prematuro, das características pelas quais pode se dizer que um texto empírico “x” pertence ao gênero crônica. Para isso, tentar-se-á dar resposta a perguntas tais como: Qual é o suporte? Quais são os temas mais comuns nas crônicas? Tem a crônica uma estrutura específica? Quais são os objetivos da interação? Qual é o contexto de produção? Quais são os gêneros que se lhe parecem? A crônica é um gênero literário? Que tipo de discurso predomina? Quais as características que fazem com que possamos dizer que um determinado texto é uma crônica? Para a revisão teórica do gênero crônica serão fundamentais autores como Antônio Cândido (1992), José Castello (2007), Jorge de Sá (1997), crônicas de Machado de Assis, Clarice Lispector e Fernando Sabino que teorizam sobre o próprio gênero, além de outros autores para o estudo específico de cada cronista particular. Na segunda parte do trabalho, analisar-se-á uma seleção de crônicas de Carlos Drummond de Andrade, publicadas na coletânea *Cadeira de balanço*, de Clarice Lispector, publicadas no livro *A descoberta do mundo* e de Luis Fernando Veríssimo. Vale a pena esclarecer que a seleção dos autores analisados nesta primeira parte da pesquisa visa mostrar cronistas que apresentam, a priori, características diversas na construção da produção narrativa e, além disso, trata-se de obras publicadas com uma relativa distância temporal. Por sua vez, a seleção do corpus de crônicas de cada autor para a análise é arbitrária, i.e., não responde a um critério específico, apenas a uma escolha de preferência pessoal que pretende mostrar exemplares diversos do mesmo autor. A análise do contexto de produção e da arquitetura interna das crônicas será realizada com base no Interacionismo sóciodiscursivo (Bronckart, 2003). Além da análise das crônicas de cada autor, far-se-á uma análise comparativa das crônicas dos três autores que entrará em diálogo com a teoria sobre crônica, o que pretende, se necessário, a reformulação e/ou enriquecimento da definição do gênero. Os resultados da pesquisa pretendem ser uma contribuição ao estudo dos gêneros literários e ao ensino-aprendizagem de PLE, pois o profundo conhecimento do gênero por parte do professor outorga-lhe ferramentas de análise diferenciais à hora de se defrontar com um gênero por vezes ambíguo e de difícil caracterização.

## **A busca da cumplicidade na produção do gênero crônica**

**Juliana Perotti  
Christian Córdoba  
José Manuel Valle**

Aprender português com gêneros de textos, aprender a escrever escrevendo! Na atualidade, a produção escrita de gêneros textuais no ensino de línguas é um grande desafio, apesar das teorias já divulgadas. Através deste trabalho, pretendemos abrir uma reflexão sobre a eficiência de uma pedagogia de ensino e de aprendizagem a partir de uma perspectiva de desenvolvimento de capacidades de linguagem em torno dos gêneros textuais, e sobre como a noção de gênero vinculada às práticas sociais é fundamental para a produção e compreensão de ideias como ferramentas de expressão e comunicação. Neste trabalho abordamos um dos gêneros textuais muito frequentes no ensino de PLE, a crônica. Analisamos em que medida os autores, em nosso caso estudantes do Profesorado de Português da FL-UNC no papel de cronistas, trabalharam com uma das características constitutivas do gênero, a cumplicidade que deve ser estabelecida entre o escritor e o leitor. Para que isso aconteça deve haver uma espécie de conversa íntima que se desenvolve no interior da crônica, cujo objetivo é atingir a sensibilidade e o engajamento de quem as lê. O cronista se vale de uma série de estratégias discursivas para estabelecer esse diálogo com seu leitor, pois precisa envolvê-lo numa recriação dos cenários compartilhados entre ambos, aproximando-se, assim, de seu interlocutor. Essa descrição, quando realizada com eficácia, permite ao leitor ver com seus próprios olhos o que o escritor narra ou descreve. As crônicas analisadas foram produzidas em 2012, 2013 e 2014. Esse trabalho contribui para o enriquecimento da sequência didática que tem sido empregada na cadeira de Lengua Portuguesa IV levando em consideração que, como estudantes que vivenciamos o papel de cronistas, nem sempre constitui uma atividade corriqueira o estabelecimento da cumplicidade nesta ação de linguagem intercultural e reflexiva que é a crônica. Palavras chave: crônica, sequência didática, gêneros textuais, cumplicidade.

### **Aportes para o enriquecimento de uma sequência didática.**

#### **O papel fundamental do conteúdo temático: as marcas interculturais na produção escrita dos cronistas no âmbito da formação docente de PLE**

**Laura Moldes Piazza  
María Virginia Scerbo  
Zoraida Ahumada**

Tendo em vista que os gêneros discursivos se constituem como principal instrumento de mediação no ensino-aprendizagem de PLE e dado o papel relevante que assume para o aluno o domínio dos diferentes gêneros textuais no desempenho da vida acadêmica, partiremos das crônicas resultantes de uma sequência didática para a análise destas produções no âmbito da formação docente em PLE. Neste cenário o estudante, no papel de cronista, se enfrenta ao desafio de produzir textos em língua portuguesa para seus colegas como destinatários inseridos em um âmbito cultural acadêmico específico. O objetivo do presente trabalho, com foco no conteúdo temático, elemento constitutivo do gênero Crônica, é identificar as marcas interculturais presentes nas escolhas lexicais, os tons utilizados e o nível de linguagem empregada (mais ou menos coloquial) utilizados pelos autores das crônicas selecionadas. As crônicas analisadas conformam um corpus de textos produzidos entre os anos 2012 e 2014 a partir de uma sequência didática posta em funcionamento por estudantes argentinos e brasileiros que cursam/cursavam Lengua Portuguesa IV do Profesorado de Português da UNC. Os princípios teóricos que regem este trabalho são oriundos do ISD Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) que salientam um acordo didático de intercompreensão construído entre o professor e os alunos em torno dos saberes que visa relacionar, também promove articular as práticas gramaticais consolidadas sempre desde o texto empírico de acordo aos fatores contextuais. Os resultados dessa análise permitirá identificar os aportes referidos à ampliação das possibilidades sociocomunicativas dos estudantes e enriquecer a proposta de sequência didática que vem sendo aplicada nesta cadeira. Entendemos que encontrar novos caminhos para ensinar a produzir crônicas nos permite não só a apropriação do gênero, mas também a dinamização das atividades de leitura, oralidade e produção escrita; o que certamente desafia a um verdadeiro desenvolvimento das capacidades de linguagem dos futuros docentes de PLE.

## Português brasileiro/espanhol: gramática e argumentação

**Luis Alejandro Ballesteros**

*alejandroballesteros@yahoo.com*

**Silvia Sosa de Montyn**

*sisosa70@hotmail.com*

**Luiz Alexandre Barucke Marcondes**

*baruck.br@gmail.com*

**Nuria González Fabi**

*nuria.gonzalez@live.com*

**Natalia Marionsini**

*nataliamarionsini@gmail.com*

**Eliana Pons**

*elianamelisapons@gmail.com*

*Facultad de Lenguas - UNC*

Esta mesa coordenada está constituída por três trabalhos que fazem parte de avanços do projeto “A argumentação em espanhol e em português brasileiro. Gramática e discurso”, apresentado à SECYT-UNC e dirigido pela Mgter. Silvia Sosa de Montyn e codirigido pelo Dr. Luis Alejandro Ballesteros. O projeto visa descrever procedimentos de argumentação e analisar dispositivos reguladores da língua em discursos argumentativos em espanhol e em português brasileiro, bem como contribuir a posteriores estudos contrastivos entre espanhol e português brasileiro, incluindo como tema de estudo a discursividade social sobre uma e outra língua. Para isso, o projeto abrange duas áreas: a) a argumentação na língua; b) a argumentação sobre a língua. Daí a inserção da mesa coordenada em dois eixos: a sociolinguística e a pragmática como marcos para a descrição de traços do português brasileiro, e a análise do discurso como método para descrever produções discursivas representativas da argumentação em e sobre a língua. Os três trabalhos que fazem parte de mesa coordenada se intitulam: 1) “Argumentação, língua e discurso: um modelo de análise”, e sua autora é a Mgter. Silvia Sosa de Montyn; 2) “O uso do imperativo no português brasileiro”, e seu autor é o aluno Luiz Alexandre Barucke Marcondes; 3) “Argumentação e ethos: solicitação de empréstimos em sites de comparação online”, e suas autoras são as alunas Nuria González Fabi, Natalia Marionsini e Eliana Pons. A mesa apresenta assim a perspectiva geral da pesquisa (comunicação 1), um estudo particular sobre um tópico gramatical polêmico (comunicação 2) e uma descrição de um corpus de textos argumentativos representativos da construção de argumentações em português brasileiro (comunicação 3).

## **Argumentação, língua e discurso: um modelo de análise**

**Silvia Sosa de Montyn**

Esta comunicação oferece avanços do projeto “A argumentação em espanhol e em português brasileiro. Gramática e discurso”, apresentado à SECYT-UNC, com direção da Mgter Silvia Sosa de Montyn e codireção do Dr. Luis Alejandro Ballesteros. O projeto constitui uma integração de dois anteriores, centrados um deles na escrita acadêmica e na argumentação em espanhol e o outro no português brasileiro focado desde a gramática descritiva, a sociolinguística e a ecolinguística. Cada um desses projetos prévios levou em consideração, também, as representações sociais sobre seus respectivos objetos de estudo. A pesquisa em andamento atende a duas questões que aborda como complementares: a) a descrição da argumentação em espanhol e em português brasileiro que se registra tanto na gramática constitutiva de cada língua quanto em suas descrições gramaticais (v. gr. Bosque & Demonte 1999 para o espanhol, Perini 2010, Castilho 2010 e Bagno 2012 para o português brasileiro); b) a argumentação sobre uma e outra língua materializada em cada caso em discursividades sociais específicas nas que ocorreram ao longo da história processos de gramatização (Auroux 1992) diferentes. Embora não seja em princípio seu alvo central, a pesquisa em andamento visa contribuir a futuros estudos contrastivos entre espanhol e português brasileiro levando em consideração como se argumenta em e sobre cada uma destas duas línguas. O marco teórico geral provém do modelo dialogal da argumentação de Plantin (v. gr. 2008). Entendemos assim a argumentação como situação argumentativa na que Proponente e Oponente se disputam a adesão do Terceiro, que deve decidir. Como amostra do avanço da pesquisa se apresenta a análise discursiva de duas argumentações sobre o espanhol e as políticas das academias da língua espanhola (cfr. v. gr. Senz & Alberte 2011). Na análise nos centramos na descrição do ethos do Proponente e nos argumentos apresentados e desenvolvidos por ele, assim como na representação do Oponente e do Terceiro que o discurso constrói e projeta. Problematicamos a polaridade entre unidade e diversidade nas políticas linguísticas do espanhol traçadas pelas academias da língua espanhola.

## **O uso do imperativo no português brasileiro**

**Luiz Alexandre Barucke Marcondes**

O presente trabalho busca demonstrar as diferenças existentes entre o uso do verbo em sua função imperativa no português realmente falado no Brasil (PB) e a teoria prescrita pelas gramáticas tradicionais do mesmo idioma. Este fenômeno já havia sido identificado por linguistas brasileiros de longa trajetória no estudo científico da língua portuguesa, tais como Ataliba Teixeira de Castilho, Mário Perini e Marcos Bagno, dedicados à observação, ao estudo, à sistematização e à demonstração das formas de uso da língua falada em situações cotidianas. Para o desenvolvimento deste trabalho, além de obras publicadas por tais autores, as quais serviram de base teórica e ponto de partida para esta pesquisa, foi utilizado como fonte de observação o filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles e lançado no ano de 1998. Por meio de exemplos coletados na mencionada obra cinematográfica, foi possível identificar que o uso do imperativo no PB, especialmente em sua modalidade oral, variedade informal, em situações de simetria social e distintos graus de intimidade, em quase nada “obedece” à norma culta do modo imperativo, ensinado de maneira exclusiva nas escolas brasileiras e formalmente considerada a única possibilidade correta de seu emprego.

## Argumentação e ethos: solicitação de empréstimos em sites de comparação online

**Nuria González Fabi**  
**Natalia Marionsini**  
**Eliana Pons**

Neste trabalho apresentamos avanços do projeto de pesquisa em andamento “La argumentación en español y en portugués brasileño. Gramática y discurso”, dirigido pela Mger. Silvia Sosa de Montyn e codirigido pelo Dr. Luis Alejandro Ballesteros. O objetivo do projeto é estudar discursos argumentativos em e sobre o espanhol e o português brasileiro atuais para descrever procedimentos e analisar instrumentos reguladores da língua que podem contribuir a futuros estudos contrastivos. Assim, nessa direção focalizamos aqui na análise da construção do ethos formado nas solicitações de empréstimos em motores de pesquisa online no Brasil. Deste modo, analisamos comentários do site [blog.emprestimosemcasa.com.br](http://blog.emprestimosemcasa.com.br), que faz parte de uma web de comparação que permite aos usuários se informarem sobre diferentes entidades financeiras. O administrador do blog não é quem outorga os empréstimos, simplesmente comunica às diferentes instituições responsáveis de conceder o serviço solicitado. Porém, os comentários postados nas entradas do blog são pedidos de empréstimos como se esse administrador fosse o responsável de outorgá-los. A razão da escolha desse corpus surge da inquietude de analisar os traços definidores do ethos no papel do Proponente –Plantin 2008– em um meio público, massivo e online. Entendemos que na atualidade está sendo cada vez mais comum fazer este tipo de pedidos que antes eram feitos de maneira pessoal, por isso consideramos que o discurso criado pelo Proponente apresenta características linguísticas que são próprias deste suporte, como o uso da língua com baixo monitoramento. Deste modo, destacamos o contraste das características do ethos daqueles pedidos mais “tradicionais”, feitos de forma pessoal, com as manifestadas nestas novas solicitações “virtuais”. A partir do postulado acima, observamos que os internautas apresentam como característica geral não só a necessidade de um empréstimo, mas também a presença de “erros” linguísticos segundo a gramática normativa. Para concluir, é de nosso interesse aprofundar na análise dos traços particulares que vão definir o ethos dos postulantes e, além do mais, se esse ethos tem um estilo comum em todos os comentários sem esquecer que o suporte pode influir nessa construção.

---

## Interfaces dos processos de ensino-aprendizagem de Português e Espanhol como línguas estrangeira e adicional

**Larissa Paula Tirloni**

*larissatirloni@hotmail.com*

**Laura Márcia Luiza Ferreira**

*[laura.ferreira@unila.edu.br](mailto:laura.ferreira@unila.edu.br)*

**Mariana Cortez**

*mariana.cortez@unila.edu.br*

**Francisco Javier C. del Olmos**

*Universidad Federal da Integração Latino-americana*

O principal objetivo desta mesa coordenada é discutir sobre a investigação das interfaces dos processos de ensino e aprendizagem de Português e Espanhol como línguas estrangeiras e adicionais em contextos bilíngues e interdisciplinares. Assim, buscaremos entender, aperfeiçoar e fomentar o debate acerca dos pressupostos teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem de línguas em contextos de integração no continente latino-americano, bem como procuraremos contribuir com as reflexões sobre produção de material didático e formação de professores no âmbito do ensino de línguas próximas. Diversas investigações conformam este grupo de pesquisa, entre elas estão as que seguem: “Os gêneros acadêmicos e profissionais como objeto de ensino nos cursos de línguas da UNILA”; “Português e espanhol pedalando juntos: a relevância da aprendizagem em tandem para o fortalecimento do bilinguismo em línguas próximas”; “As poéticas latino-americanas como objeto de ensino nas aulas de Português e Espanhol Língua Estrangeira e Adicional”. Os professores-pesquisadores que compõem esta mesa coordenada são provenientes de diferentes centros de investigação do Brasil, favorecendo a diversidade teórico-metodológica interdisciplinar a qual nos propomos, e ainda a problemática do ensino e aprendizagem do português e dos espanhol como língua estrangeira e adicional converge todos os trabalhos para um eixo comum e coerente.

### **A análise contrastiva no ensino-aprendizagem de línguas próximas: o caso do português e do espanhol nas aulas de língua da UNIOESTE e da UNILA**

*Larissa Paula Tirloni*

Entre os diversos fatores que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a interferência entre línguas tipologicamente próximas, como o português e o espanhol, é um fato que se verifica no conjunto dos níveis linguísticos, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem desses idiomas. Nessa perspectiva, Almeida Filho (2001) observa que essas línguas românicas encapsulam “uma subjacente proximidade tipológica” no que se refere à ordem sintagmática da oração, ao léxico e, inclusive, ao compartilhamento de bases culturais convergentes. A Análise Contrastiva busca detectar os pontos de aproximação e distanciamento entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), como forma de prever as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Por esse viés, o enfoque contrastivo busca esmaecer as possíveis interferências linguísticas resultantes de uma produção linguística intermediária alheia às práticas idiomáticas do falante nativo, e que decorre do deslocamento de elementos da LM para a LE. Com base nesses pressupostos teóricos, a presente pesquisa tem por objetivo principal trazer ao palco das discussões as implicações práticas e teóricas do uso da Análise Contrastiva no processo de ensino-aprendizagem de espanhol e português língua estrangeira – PLE e ELE. Mais especificamente, busca-se revisitar as diretrizes teóricas bem como analisar e elucidar as contribuições, a aplicabilidade e a eficácia do método contrastivo, por meio de atividades a serem executadas em sala de aula. Com vistas a contribuir para a aquisição da língua-alvo por parte do alunado, busca-se aprimorar e desenvolver estratégias eficazes de ensino para auxiliar os professores em suas ações pedagógicas. A pesquisa será realizada com docentes e discentes de ELE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, e de PLE da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. As universidades UNILA e UNIOESTE – situadas na fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai – encontram-se em um contexto multicultural privilegiado para a produção de conhecimento e desenvolvimento de pesquisas que versem sobre o ensino de línguas. Como resultado, espera-se contribuir com as investigações em didática de línguas estrangeiras e com as especificidades no ensino-aprendizagem de línguas próximas, além de auxiliar no aprimoramento e na exploração de objetos didáticos de PLE a hispanofalantes e de ELE para lusofalantes. Ao buscar uma melhor articulação entre teoria e prática, tais ações podem desdobrar-se em projetos que proporcionem formação continuada a professores que trabalham com o ensino de ELE e PLE; assim como a elaboração de material didático que auxilie professores e alunos a aperfeiçoarem as competências exigidas pela LE, em contexto interdisciplinar e multicultural.

## Os gêneros acadêmicos e profissionais como objeto de ensino nos cursos de línguas da UNILA

Laura Márcia Luiza Ferreira

O presente trabalho tem como principal objetivo investigar objetos didáticos a serem explorados pelos cursos de língua adicional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Partindo dos objetivos contemplados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILA (2013a), o projeto de pesquisa busca relacionar os princípios do bilinguismo e da interdisciplinaridade prevista no documento ao propor uma investigação que leva em conta a diversidade dos conteúdos curriculares da instituição de maneira a fomentar a discussão acerca da metodologia de ensino de línguas adicionais da UNILA bem como construir e oferecer um instrumento de trabalho para os professores de língua da universidade. Por ser o espanhol e o português, as línguas de instrução e de divulgação científica da UNILA, a estrutura curricular da instituição prevê disciplinas de Língua Portuguesa e Espanhola Adicional a todos os cursos da universidade. Considerando o objetivo das disciplinas de línguas de preparar os estudantes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, propõe-se por meio de uma análise procurar compreender quais são as situações de uso das línguas adicionais e quais seriam os textos que mediam as interações. No contexto do ensino de línguas para fins específicos como é o caso da UNILA, partiremos da ideia de que materiais didáticos de apoio ao professor devem oferecer uma seleção de gêneros especializados. Levando em consideração o objetivo do ensino de línguas para comunicação (WIDDOWSON, 1978), a proposta de desenho de uma metodologia baseado em tarefas (SWALES, 1990; NORRIS, 2009; BRASIL, 2011) e o tratamento didático dos gêneros textuais (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), espera-se fazer um levantamento de gêneros textuais acadêmicos e profissionais com a finalidade de investigar uma metodologia de organização e tratamento didático dos textos a serem trabalhados como objeto de estudo nos cursos de língua adicional, especialmente os de português. Trata-se de uma pesquisa-ação (MACKEY & GASS, 2005) por meio da qual, primeiramente, faremos um estudo das áreas de ensino contempladas pela instituição com vistas a identificar os informantes da pesquisa e organizar o instrumento de coleta de dados. Em seguida, coletaremos os dados e, em um terceiro momento, partiremos da metodologia de agrupamento de gêneros para fins escolares proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e discutiremos junto aos professores de línguas uma metodologia de tratamento didático dos dados específica para o contexto da UNILA. Definida a forma como organizar a seleção de textos, ofereceremos as informações obtidas na análise aos professores de línguas que poderão utilizá-las para pautar o trabalho em sala de aula. Ao ter mais clareza das situações de uso das línguas adicionais ensinadas na UNILA, espera-se fomentar junto aos professores de línguas a discussão sobre os objetos de ensino nos cursos de línguas da UNILA, principalmente no que se refere à investigação e tratamento didático de gêneros acadêmicos e profissionais.

### As poéticas latino-americanas como objeto de ensino nas aulas de Português e Espanhol Língua Estrangeira e Adicional

Mariana Cortez

As concepções da questão cultural como agente de mediação no processo ensino-aprendizagem do português e espanhol como língua estrangeira e adicional, as relações interculturais entendidas como recurso de aprendizagem e a formação humanizadora como base da educação crítica são os pilares deste projeto. Pretendemos investigar como as poéticas latino-americanas podem tornar-se objeto de ensino nas aulas de português e espanhol para falantes de outras línguas, proporcionando uma postura sensível interculturalmente. A fundamentação teórica que nos alicerça visa a discutir perspectivas de língua, cultura, linguagem, poéticas, interculturalidade e transdisciplinaridade, a partir de autores como Bombini (2004; 2005), Mendes (2011), Perrone Moisés (2000, 2005), Brait (2003), Gerbaudo (2006) entre outros, que conciliam em seus estudos a teoria literária, a história da arte, a educação e a didática. Ao situar o ensino de línguas no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a interculturalidade, a relação entre língua e cultura, as consequências transdisciplinares entende-se que esse ensino exija um “mais além” articulador entre os estudos linguísticos propriamente e os tramados culturais e estéticos, pois são faces de um mesmo objeto: a linguagem, transitando entre os saberes e provocando consequências transdisciplinares. Além disso, entendemos a identidade de povo como representação construída culturalmente, assim optamos por trabalhar com as poéticas latino-americanas que favoreçam a aproximação com a língua em descoberta, seja português ou espanhol como língua estrangeira ou adicional. Para, a partir de uma seleção de autores e obras latino-americanos, interrogar-nos sobre o espaço de sala de aula de língua como um ambiente plural, não mais regido por fórmulas de aprendizagem, mas que sobretudo favoreça um processo crítico e humanizador. Traremos à tona o que Gebaudo (2006) explicita como uma “didática da literatura”, no entanto, voltada, em nosso caso, para a aproximação de uma língua outra, sempre compreendida em sua transdisciplinaridade inerente ao objeto estético. Buscaremos uma seleção de textos literários que configuram as poéticas dos países de fala portuguesa e espanhola. Não pretendemos uma seleção de textos cronológica, mas sim pontual em que se possa discutir as diferentes perspectivas interpretativas própria mesmo a essas poéticas plurissignificativas.

**Português e Espanhol pedalandos juntos:  
a relevância da aprendizagem em tandem para o fortalecimento do bilinguismo em línguas próximas**

**Francisco Javier del Olmos**

O objetivo principal deste trabalho é a investigação e elucidação das diretrizes teóricas do aprendizado colaborativo - em tandem face à face - de línguas próximas e suas implicações práticas. Mais especificamente, buscamos entender e aperfeiçoar os pressupostos teóricos deste modelo de aprendizagem no intuito de aprimorar esse tipo de exercício em contextos de integração no continente latino-americano. Nossa meta maior será a verificação da sua relevância para o fortalecimento do bilinguismo, buscado mais prontamente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e ideologicamente, em toda a América Latina. Como resultado deste trabalho, esperamos contribuir para o aprofundamento da teoria em didática de língua estrangeira, em aquisição de línguas próximas e em aprendizagem estratégica, além de poder propor manuais de tandem guiado que poderão ser utilizados em autonomia pelos aprendizes de espanhol e português como língua estrangeira ou adicional em contextos latino-americanos. Nossa pesquisa teórica e a produção deste material prático-teórico seguirão caminhos paralelos. Nosso público inicial são os alunos e servidores da UNILA e os funcionários da Itaipu Binacional, para quem o bilinguismo é um imperativo fundamental na sua vida cotidiana, tanto profissional quanto pessoal e social. Possíveis desdobramentos deste trabalho incluem: (a) estender o público-alvo para a toda população da tríplice fronteira que vive não só o bilinguismo, mas o plurilinguismo (francês e guarani são apenas duas das muitas línguas faladas na região) e os efeitos da integração tão idealizada no seu dia-a-dia quanto; e (b) como consequência desta ampliação, propor projetos de extensão que contribuam para o desenvolvimento social, cultural e linguístico de nossa região.

11 de novembro de 2014 - Mesas de comunicações

Horário: das 14h30 às 15h00

---

### Proyecto de intercambio estudiantil CAP UFRGS – CNM UNC

**María José Alcázar**

*mariajosealcazar@hotmail.com*

**Alejandra Aracena**

*aaracena@cnm.unc.edu.ar*

**Verónica León**

*veronikus@yahoo.com*

*Colegio Nacional de Monserrat - UNC*

En pleno siglo XXI, el aprendizaje se ha tornado en un hecho global, interconectado, intercambiable y multicultural por lo que es de vital importancia proveer a nuestros estudiantes con una educación de calidad que vaya más allá de las habilidades matemáticas y literarias básicas para poder integrarse al mundo moderno. Una educación que promueva un mayor conocimiento de realidades distintas para lograr así un acercamiento y un enriquecimiento cultural con un resultado altamente positivo para la vida en sociedad.

En el marco del Mercosur, los procesos de integración regional están sustentados desde el ámbito educativo por políticas que promueven el conocimiento cultural mutuo, el respeto por la diversidad, la creación de redes y el trabajo colaborativo en función del desarrollo regional. La cultura ha adquirido nuevos significados para los ciudadanos, gobiernos y organizaciones sociales, los cuales se han visto obligados a ampliar su perspectiva en lo que se refiere a la misión e importancia de ésta y del conocimiento entre los pueblos, buscando el acercamiento y el diálogo entre diversas realidades culturales con el fin de formar una sociedad justa, equitativa y tolerante.

En este contexto y en función de una visión necesaria de intercambio entre culturas, el Colegio Nacional de Monserrat, sumándose a las acciones de gestores culturales, organizaciones gubernamentales y organizaciones educativas, se propuso por objetivo desarrollar un programa de intercambio de docentes y estudiantes con el propósito de contribuir a la conformación de la sociedad del siglo XXI con ciudadanos, profesionales de la educación y futuros profesionales acorde a las demandas y necesidades del nuevo orden mundial. Este proyecto es en sí mismo un proceso sintetizador de una variedad de aprendizajes que hacen a la vida de un ser humano. Es un excelente canal para que los jóvenes puedan “fiscalizar” e interconectar multidisciplinas y valores ya que desarrolla su capacidad de aprender, comprender, valorar y aceptar contribuyendo así a la conformación de la sociedad del siglo XXI con ciudadanos participativos, activos críticos y tolerantes.

El intercambio estudiantil intercultural forma parte de la labor educativa del Colegio y constituye una actividad oficial del establecimiento en la que se expresan actitudes de cooperación, convivencia armónica, solidaridad y tolerancia de todos quienes participan en el proceso desde su concepción hasta la puesta en marcha y su evaluación final. Son varios los aspectos a tener en cuenta para la preparación de los alumnos: el aprendizaje de la lengua y cultura brasileña, el contacto virtual con sus compañeros del Colegio de Aplicación antes de realizar el viaje, la realización de un trabajo en conjunto, entre otros. Nuestra intención como representantes de la Comisión de Intercambio del Colegio Nacional de Monserrat es compartir nuestra experiencia refiriéndonos a nuestras experiencias en los dos pasados años con sus respectivos resultados y las intenciones y preparativos para el intercambio a realizarse en el corriente ciclo lectivo.

**Repensando a literatura galega e a lusofonia:  
uma análise de Crónica de Nós de Xosé Luís Méndez Ferrín**

**Rodrigo Moura**

*rodrigobarreto.uerj@gmail.com*

*Instituto de Letras - UERJ*

O século XX foi um período de inúmeras transformações de pensamento, hábitos e costumes. De um lado, podemos notar mudanças e avanços significativos nos âmbitos científico e tecnológico, de outro lado, vemos estilhaços de guerras civis e ditaduras que mudaram a concepção de pensar a humanidade. É justamente dentro dessa sociedade antagonica que iremos lançar algumas diretrizes com o objetivo de compreender o difícil e intenso processo de identidade e identificação dos sujeitos para pensar a relação entre Galiza e a lusofonia e, por conseguinte, a relação dessa região com a cultura portuguesa. Galiza ou Galícia é uma região autônoma desde 1980 de Espanha, ou seja, Galiza possui um Parlamento, uma Xunta de Galicia, língua, literatura e uma cultura diferenciada que se aproxima, em grande medida, com os países de língua portuguesa, principalmente pelas semelhanças linguísticas bem marcadas. Nesse sentido, faz-se necessário traçarmos um pequeno caminho de Galiza dentro da lusofonia e adotar uma metodologia pautada nos Estudos Culturais, sobretudo no que tange aos estudos sobre identidade e nacionalismo, além disso, pensar a figura do autor engajado e sua contribuição para os estudos literários. Para tanto, entendemos que "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas..." (BAUMAN, 2005, p.19). A importância do século XX para Galiza é inevitável, logo se justifica uma análise deste período para uma melhor compreensão da literatura e da identidade galega e suas relações com os países lusófonos, posto que é dentro deste século que esta região contesta de forma mais enfática sua aproximação com a lusofonia, sobretudo a partir de leis que tornam obrigatório o ensino da língua portuguesa em todo o território galego. Essa e outras medidas demonstram uma vontade de afirmação da identidade galega que se apoia, muitas vezes, na cultura portuguesa. Sendo assim, nosso trabalho propõe enxergar a literatura e a cultura galega como uma literatura política, de contestação e, sobretudo de emancipação. O século XX foi marcado por uma intensa crise na sociedade tradicional galega, sobretudo em virtude de mudanças tecnológicas que afetaram todo o seu arcabouço cultural. Nota-se uma renovação operada nos mais diversos campos, principalmente nos meios de produção de vários produtos. Outra mudança importante diz respeito à concepção do que é ser galego. Numa sociedade extremamente fragmentada, muitos movimentos em defesa da língua e cultura galega aconteceram durante e após a ditadura de Franco e todas essas manifestações postulam uma aproximação imediata com a lusofonia, sobretudo de Portugal e Brasil para avançar com o processo de emancipação. Nesse sentido, a Xunta de Galícia, espécie de governo galego, tem apoiado vários centros de estudos galegos ao redor dos países de língua portuguesa, podemos citar o Programa de Estudos Galegos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudos Galegos da Universidade Federal Fluminense no Brasil e os Estudos Galegos de Lisboa, em Portugal. Dentro desse paradigma, nosso trabalho propõe o repensar a identidade, a literatura e a cultura galega, sobretudo através da obra *Crónica de Nós* de Xosé Luís Méndez Ferrín, autor engajado com a causa galega que ficou muitos anos exilado e distante de sua realidade local. Para tanto, problematizaremos a questão da identidade dos sujeitos a partir de leituras de autores basilares como: Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Paul Gilroy e Dolores Vilavedra. Essa obra de Ferrín tenta propor um debate sobre o que é ser galego, além de retratar os horrores da ditadura de Franco. Portanto, nosso trabalho ainda não apresenta uma conclusão bem definida, o que pensamos ser mais importante, nesse momento, é iniciar o debate e incluir Galiza dentro do bojo das ideias e da cultura portuguesa. Os resultados e as conclusões portanto são ainda pequenos, posto que a pesquisa encontra-se num estágio inicial e de recolhimento de dados, entretanto como foi dito anteriormente, parece haver em Galiza um movimento sócio-político e literário que pretende reconstruir e reafirmar suas raízes a partir de uma aproximação massiva com a lusofonia como meio de emancipação em todos os sentidos

## A utilidade didática dos estudos contrastivos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

**Noeli Reck Maggi**

*nrmaggi@uniritter.edu.br*

**Rebeca Martínez Américo**

*Rebk.ma@gmail.com*

**Renata Santos de Morales**

*Re.morales@icloud.com*

O presente trabalho centra-se em destacar a importância do papel mediador da linguagem na aprendizagem. Para tal estudo recorreremos aos pressupostos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (1895-1975) no que diz respeito à palavra, à interação e a ideologia. Bakhtin/Voloshinov, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), afirma que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (1979, p. 17) Em seus estudos Bakhtin (1979) enaltece o papel ideológico do signo como um reflexo das estruturas sociais. A visão de mundo bakhtiniana se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem. Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação. Para ele, os signos funcionam, portanto, como mediadores na relação do homem com a sua realidade e constituem-se no material da consciência. O signo, ao refletir a realidade, reflete junto com ela uma visão socialmente determinada desta realidade. No estudo das ideologias, a linguagem ocupa um lugar privilegiado. O Enfoque Comunicativo do Ensino de Línguas, destaca que a comunicação não é um mero produto, mas sim um processo, que se realiza com um propósito concreto, entre interlocutores concretos, em uma situação concreta. Por conseguinte, não basta que os aprendizes assimilem um acúmulo de dados, vocabulário, regras e funções, é imprescindível que, além disso, eles aprendam a utilizar esses conhecimentos para negociar o significado. Para tal, os aprendizes devem participar de tarefas reais, nas quais a língua seja um meio para alcançar um fim, não um fim em si mesmo. Desde nossa perspectiva, o Enfoque Comunicativo vai ao encontro do pensamento bakhtiniano, pois ao aprender uma língua estrangeira o aluno não aprende apenas normas gramaticais que classificam o que é gramaticalmente certo ou errado, mas principalmente adquirem uma nova cultura. Ao assimilar essa nova cultura os alunos passam a perceber como funcionam as ideologias dentro dessa nova cultura. Entre as línguas românicas o português e o espanhol são as línguas que mantêm uma maior afinidade entre si. (Almeida Filho, 1995, p.14) Esta afirmação é compartilhada pelos estudantes brasileiros de Espanhol Língua Estrangeira. Desse fato, cria-se a falsa ideia de que para os brasileiros, aprender espanhol é muito fácil. De fato, muitas são as semelhanças existentes entre ambas as línguas em todos os níveis: morfológico, sintático, semântico e fonético. Mas, se por um lado as semelhanças facilitam a aprendizagem, por outro lado propiciam o surgimento de uma interlíngua que quando interiorizada pelos aprendizes traz muitos problemas. O professor, além de ajudar seus alunos a superar os erros provenientes das interferências, deve ajudá-los a perceber que embora muitas palavras pareçam iguais nessas duas línguas, elas apresentam diferentes significados. O professor deve estar ciente de que embora a proximidade entre as duas línguas seja um fator positivo, também acarreta sérios problemas. Este trabalho propõe uma reflexão sobre a utilidade didática que podem desempenhar os estudos contrastivos no processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira.

## Relato por um fio. O tecido narrativo de Roger Mello

**Graciela Esther Ferraris**  
*gralaferraris@gmail.com*  
*Facultad de Lenguas, UNC*

A palavra texto provém do particípio passado *textus*, do verbo latino *texere*, que significa tecer ou construir, portanto fala de uma “maneira de tecer” ou “coisa tecida”; segundo o dicionário etimológico foi no século XIV quando a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de tecelagem ou estruturação de palavras, e passou a ser usado como composição literária. Em dita composição o caráter de tecido denota dois eixos que se entrecruzam para concretizar a trama de personagens e ações, tempo e espaço. O tecido narrativo de *João por um fio* (2005) de Roger Mello indica também a materialidade de que é feito o texto, trabalhando com os dois sentidos de texto e tecido, e com o fio da história e aquele com que se tece. Assim Mello constrói a sua narrativa de maneira gráfica mostrando como “se tece” um relato por dentro dos tecidos da cultura popular de uma região latino-americana, porém com caráter de universalidade. O autor traz à tona o trabalho do pescador e da mulher rendeira, atores sociais do cotidiano das populações ribeirinhas; neste caso a través da dedicatória para “as crianças de Uros, no lago Titicaca”, sabemos que se trata das comunidades de Uros no Peru, que moram numa série de ilhas artificiais, construídas com o fio das totoras, plantas que crescem em dito lago, e que devem ser entrecruzadas para formar a base de sustentação da ilha, ou seja, outro tipo de tecido, de estrutura que serve de base para o desenvolvimento de outras histórias. As principais atividades dos moradores de Uros são a pesca e os tecidos, e essas poderiam remeter ao trabalho dos pais do João e, talvez, ao próprio trabalho dele, que deve costurar uma colcha de retalhos para cobrir sua cama. Tecidos da cultura brasileira misturam-se a outros das culturas andinas para dar conta de uma realidade. Pretendemos, através de uma análise descritiva, indagar como se apresenta o percurso da narrativa construída por Mello neste livro onde a dupla acepção de “fio” é utilizada para a criação de um tecido e de um texto. É necessário esclarecer que neste caso o autor é também ilustrador, e isso significa uma dupla tarefa de construção do texto, duas formas de expressão que, por João por um fio responder às características do livro-álbum, palavra e imagem nele se complementam uma com a outra, mas constituindo dois discursos individuais em que um não poderia ser separado do outro sem atrapalhar a compreensão. O problema que nos ocupa neste trabalho tem a ver com a maneira como é resolvida a mudança de fortuna que faz o relato progredir e, ao mesmo tempo, significar um “narrar de si mesmo” presente nas culturas ágrafas assim como nas letradas, e que é possível verificar no livro de Mello, onde o fio narrativo utiliza os recursos da tradição oral, e continua mais tarde, nas formas da literatura escrita; duas formas igualmente valiosas de contar a experiência, só que com diferentes suportes. Levaremos em conta as considerações teóricas de Laura Devetach (2000) em relação à construção da trama, e de Iuri Lotman (1999) a respeito do tecido como texto da cultura, nos diversos tipos de tecido desenhados por Mello. A construção do texto feita em base a uma série de perguntas deixa em aberto as muitas possibilidades da narração como obra aberta (Eco, 1962). No espaço significativo da colcha de João o relato interrompe-se na escrita e na imagem para, através delas, dar conta da passagem da oralidade à escrita e contar essa e outras histórias por meio de outros pontos capazes de criar outros tecidos.

## A Literatura Infantil como instrumento de Interculturalidade

Heloísa Maria Marques Lessa  
Lorena Faria de Souza  
João Carlos Biella  
Universidade de Uberlândia

Este trabalho tem como finalidade explicar sobre o conceito de interculturalidade e sua relação com o ensino de Literatura Infantil nas escolas. Pretende-se estabelecer conceitos de que a interculturalidade se refere à interação entre as culturas, de forma recíproca, favorecendo o convívio, o diálogo e a integração em relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. Ela propõe a convivência num mundo pluralista em que se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto de valores universais como tolerância, aceitação e respeito. Ela mantém uma relação intrínseca com a educação e é uma necessidade e exigência da sociedade atual, em que migração, globalização, minorias e tentativas de hegemonia fazem parte da realidade efetiva. Pressupõe uma educação democrática e combate a supremacia de culturas sobre outras. Tem a educação como um agente do meio de desenvolvimento e tem como eixos definidores a identidade, homogeneidade e diversidade. Os valores defendidos por ela são os de tolerância, paz, cidadania, igualdade, direitos humanos e educação multicultural. Ao mesmo tempo, trabalha no sentido de reestruturar a sociedade moderna, sendo integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, objetivando uma globalização de valores, cultura, formação, identidades e plena cidadania. Pretende-se tratar aqui a importância da formação desse conceito na criança que chega à escola trazendo consigo o saber que a sua comunidade de origem lhe transmitiu, evidenciando a aceitação ou rejeição do que é diferente. As crianças espelham os estereótipos e preconceitos dos adultos com os quais convivem em seus contextos familiares, sociais e culturais. Enfatiza-se, aqui, a importância da Literatura Infantil em forma de contos, lendas, rimas, fábulas, no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. A Literatura Infantil, que instrui e diverte, contribui com o valor de aprender a ouvir, interpretar, falar, ler e escrever e a comunicar numa perspectiva de educação pluricultural. Através dela é possível sensibilizar as crianças para a diversidade cultural; promover a entrada na sala de aula de textos, músicas, filmes, discursos e situações relacionados à interculturalidade; contribuir para a aquisição de competências, comportamentos e atitudes que propiciem a construção da cidadania; a interação linguística através das histórias. Quanto mais jovem é o educando, maior é a possibilidade de sucesso e alteração de atitudes. Cavalcanti (2004) associa a leitura a uma grande janela que se abre para que o leitor possa ver o mundo, fazendo com que se identifique com o outro, após ser confrontado com sua própria identidade. “A Literatura é, sem dúvida, um dos grandes instrumentos de conscientização da revolução invisível que se está processando no âmbito da mente humana, especialmente no que diz respeito ao conhecimento eu – outro [...]” (Coelho, 2000a: pp. 155-156). Ela é valiosa no despertar de descobertas e conhecimentos, na possibilidade de imaginar mundos e realidades e ainda mais valiosa na garantia de possibilitar viagens e interpretações. Azevedo (2006) afirma que a Literatura pode alargar os horizontes da criança numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), ao mesmo tempo em que não podemos deixar de lado a importância da mediação do adulto nesta relação da criança com o texto, possibilitando a formação de uma consciência do universo real que vai descobrindo. A Literatura Infantil é, portanto, um instrumento valioso na diminuição do processo de exclusão porque tem o poder de conscientizar os jovens das relações que se podem criar entre as diversas culturas e a aquisição de conhecimentos, assim como a interiorização de ideias e valores. Ela salienta outras culturas e saberes, favorecendo a consciência e a aceitação da diversidade. A criança que mantém contato com livros multiétnicos desenvolve precocemente atitudes de tolerância e aceitação das diferenças étnicas e culturais. Os livros possibilitam desmistificar as ideias pré-concebidas com relação ao outro. “Assim, o narrador que existe em cada um de nós busca um pouco de sua própria história em outras narrativas” (Cavalcanti, 2004: p. 91). A Literatura Infantil possibilita a transmissão de valores, pois as crianças se identificam com as personagens e reconhecem, nas histórias, aspectos da sociedade em que estão inseridas. Isso possibilita estabelecer paralelismos e discutir as visões interculturais presentes nas obras, assim poderá compreender a diversidade cultural em que vive e que existe para além dela.

## Estorvo: a linguagem na adaptação do romance ao cinema

**Helena Bonito Couto Pereira**

*helenapereira@mackenzie.br*

*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

*Coordenadoria de Publicações Acadêmicas*

**Luciana Duenha Dimitrov**

*luciana.dimitrov@mackenzie.br*

*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

*Centro de Comunicação e Letras*

A trajetória do romancista Chico Buarque teve um início relativamente tardio, quando comparada à presença do conhecido compositor, cantor e dramaturgo no cenário artístico e cultural brasileiro desde os anos 60. Embora já tivesse escrito peças de teatro (*Ópera do malandro*, *Gota d'água*) e outros textos ficcionais, como *Fazenda modelo*, Chico estreou na ficção romanesca com *Estorvo*, em 1991. O estorvo inquietante que habita o leitor de *Estorvo* se reitera no espectador do filme homônimo, datado de 2000. O romance de Chico Buarque rompe as expectativas daqueles leitores menos habituados às “transgressões” literárias, como a inexistência de nomes próprios (ou mesmo nomes ligados às funções sociais desempenhadas) das personagens que habitam o mundo de *Estorvo*. Em determinado momento do romance, protagonista esclarece seu papel de pária na sociedade, anunciando que “(...) a multidão [está] fechando todos os [seus] caminhos mas a realidade é que [é ele] o incômodo no caminho da multidão” (BUARQUE, 1991, p.115). Esse protagonista sem nome pode ser compreendido como produto de uma sociedade massificada, sem possibilidade de ancorar-se em valores morais ou espirituais, uma vez que estes, em sua existência, encontram-se definitivamente perdidos. Trata-se de um personagem que vive histórias que ora parecem reais, ora oriundas de sonhos embebidos em barbitúricos que entorpecem os leitores, sobrando-lhes, por vezes, uma desconfortante leitura que pouco explica muitos dos questionamentos que costumeiramente afligem o leitor contemporâneo. É dentro desse mesmo contexto de questionamento que o cineasta Ruy Guerra adapta o romance *Estorvo*, optando por manter as personagens e as cidades sem nome. Assim, ambientado em espaços contemporâneos, as personagens imprimem em suas falas os mais distintos sotaques da língua portuguesa, o que exclui a necessidade de representarem esta ou aquela sociedade. Além dessa abundância de sotaques, o cineasta mune-se da linguagem poética que tanto valor atribuí ao romance original, apresentando quase como uma protagonista de seu trabalho. Dentre as escolhas que privilegiam a linguagem, uma das que mantêm a subordinação do texto adaptado ao texto original é o uso de plaquettes, que trazem não apenas marcações temporais, mas também trechos do romance em substituição a algumas falas. Essas plaquettes assemelham-se à aquelas do cinema ainda mudo, exigindo, então, a leitura do espectador. O enfoque na linguagem também se evidencia quando o cineasta opta por reduzir os diálogos do protagonista, os substituindo por pensamentos. Isso faz com que a voz em off do protagonista sem nome domine grande parte da narração proposta por Ruy Guerra, especialmente nas observações do narrador sobre tudo que o rodeia. Além de diminuir consideravelmente a interação do protagonista com os demais personagens, o fato de sua voz tornar-se muito mais ouvida via pensamento do que via diálogo causa um silêncio que pode ser outro ponto de desconforto por parte do espectador. O “retrocesso” das plaquettes aliado à predominância da voz em off despertaria latente inquietação em um espectador mais hollywoodiano. Já aos espectadores menos reticentes essa “(...) resolução de contradições estéticas não é gratuita, pois a contradição formal em si tem sua significância simbólica social e histórica” (JAMESON, 2012, p.287). Tomando esta como a verdade que se propõe analisar, a suposta contradição estética oriunda da associação das plaquettes à voz em off preza, de fato, por manter viva uma característica essencial ao cinema: a linguagem. Assim posto, a proposta que aqui se apresenta é atentar para a linguagem como protagonista da adaptação, discutindo a manutenção da poeticidade e a fidelidade em relação ao romance original.

## **Análise da adaptação para o cinema da peça teatral Auto da Compadecida**

**Katia Antonioli**

*katia.antonioli@gmail.com*

**Yadir González**

*ygle2007@gmail.com*

**Mariana Lopes**

*lopesmariana2004@ig.com.br*

*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

Que relações intersemióticas se estabelecem entre a obra teatral de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida* (1955), e o filme homônimo (2000), do realizador Guel Arraes? A partir deste problema, este trabalho tem como escopo principal a análise da adaptação da peça para o âmbito cinematográfico. Adaptar uma obra teatral dos anos 1950 para o cinema dos anos 2000 é uma forma de reviver a cultura e a história de um povo. Mais que isso, é dar visibilidade a sujeitos invisíveis na sociedade da qual fazem parte. As desigualdades e injustiças que afetam a vida no sertão nordestino são representadas por Suassuna, o que por si só, já garante o mérito do escritor. No entanto, é através da obra fílmica, de Guel Arraes, que a peça ganha repercussão mais ampla, nacional e internacionalmente. Nesse sentido, o público brasileiro de todos os estratos sociais, reconhece o valor cultural do “*Auto da Compadecida*”. Adolescentes e jovens, que não haviam lido a obra, passam a conhecê-la por meio do cinema, e terem contato com o cotidiano do sertanejo nordestino. Assim, a forma como Ariano Suassuna elabora sua obra, bem como a transposição desta para o cinema, por Guel Arraes, despertam interesse acadêmico, especificamente no tocante à importância no ensino da língua portuguesa, e literatura, revelando aspectos da cultura nordestina brasileira, bem representados na peça e no filme. No contexto, o interesse acadêmico se dá pela forma como o cinema manipula a obra – tanto no sentido de montagem, de elaboração do texto audiovisual, quanto na produção de sentidos – as convenções do gênero romanesco, e em que medida essa manipulação busca legibilidade, plasticidade e identidade, se encontram presentes na obra. Em contrapartida, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, literatura e cultura brasileira, o estudo da obra permite que temas distintos sejam trabalhados com os alunos como, por exemplo, os problemas socioculturais que envolvem o sertão nordestino, as variedades linguísticas, e a invocação do teatro brasileiro a partir da peça e da literatura. A obra de Suassuna tem sido objeto de estudos literários, culturais, antropológicos, sociais, linguísticos. Ela se constitui em um texto derivado de outros textos fontes, procedentes tanto da literatura picaresca europeia do século de ouro, bem como da literatura de cordel do nordeste brasileiro. Nesse sentido, resgatar e firmar a arte popular nordestina na memória do povo brasileiro, tem sido a grande meta do autor, e que pode ser utilizada como conteúdo para o ensino da língua portuguesa, uma vez que tanto a cultura, quanto o vocabulário tipicamente regional, e aspectos literários que denotam e revelam características do povo brasileiro, são elementos importantes no ensino e aprendizagem do idioma, já que estão repletos de fundamentos culturais, que complementam e facilitam tal processo, adicionando significado. Do ponto de vista metodológico, o trabalho parte da apresentação do texto fonte, e do texto derivado, abordando seus contextos de produção. Depois de tratar das mudanças significativas, que colocam em evidência a transposição intersemiótica efetivada, o trabalho contempla breve exame dos elementos básicos de composição da sintaxe audiovisual, e os efeitos de sentido, presentes em um trecho do filme. Cabe salientar que a análise desenvolvida tem como referencial teórico as contribuições da teoria literária, e da narratologia aplicada ao campo midiático, além dos estudos da intermedialidade, da linguística, e sociolinguística. Em particular, são usados os pressupostos sobre a relação fidelidade/criatividade de Sánchez Noriega (2004), e de várias pesquisas anteriores, dentre as quais as de Moraes (2006), Pedrini e Ferreira (2012), bem como dos estudos de Silvana Serrani (2005), Chistine Revuz (2006), que constituem os antecedentes de investigação deste trabalho. Há relevância em se afirmar que uma transposição intersemiótica consiste na mudança de um sistema de signos para outro, neste caso, o passo da narrativa teatral à narrativa cinematográfica. Por meio da análise realizada, conclui-se que – visando o binômio fidelidade/criatividade, conforme a taxonomia proposta por Sánchez Noriega - a adaptação da obra constitui-se em uma transposição. Assim, o filme de Guel Arraes, derivado da peça de Ariano Suassuna, compartilha a mesma estrutura de base, e propõe mudanças significativas, que movimentam a trama, conservando o espírito do texto fonte. As estratégias desenhadas pelo realizador e pelos roteiristas baseiam-se em operações de supressão e amplificação, ligadas a personagens, cenários e à organização da ação dramática. A composição da sintaxe audiovisual é também explorada com tal propósito, criando, ao mesmo tempo, efeitos de sentido de verossimilhança na apresentação do contexto social, elementos de vital importância tanto para o autor quanto para o realizador.

## **Ciberliteratura: aplicabilidades da hipermédia nas textualidades do discurso literário em meio digital**

**Xavier, Nara Rúbia G. D. Xavier**

*nararubi@ig.com.br*

**David, Nismária Alves David**

**Débora C. Santos Silva**

*UEG*

Vive-se hoje em um mundo de constantes mudanças, as quais foram aceleradas pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente às transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas de comunicação e relacionamento. Encurtaram-se as distâncias. Expandiram-se as fronteiras. O mundo ficou mais globalizado e interativo. A utilização das novas tecnologias passou a ser uma importante condição para a realização de tarefas e afazeres básicos em nosso cotidiano. A globalização, deflagrada principalmente pelos avanços nas ferramentas tecnológicas, evidencia a crescente necessidade de as utilizarmos diariamente. O cinema, a televisão, o rádio e a entrada no mundo virtual nos levam à constatação de que estamos imersos na era da informação; na era de imagens interativas e tridimensionais; uma era de discursos multifacetados com os quais é preciso saber conviver e aliá-los ao que já se denomina de tradicional, preterindo, assim o estático e contemplando uma particularidade, na qual a criação ou a cocriação de um texto pode ocorrer a partir da interatividade e da intermídia, promovida pela internet, (SILVA, 2000). Com o advento da Internet e com a não obrigatoriedade do verso linear nos poemas, a inserção de aplicações gráficas em textos literários tornaram-se rotineiros; e assim, os procedimentos de construção e difusão do saber modificaram-se intensamente. O fazer literário passou a contar com recursos como cores, formas e texturas próprios das artes visuais e ainda ganhou novos meios e suportes como o cartaz, o panfleto, as paredes, os muros e a tela do computador. Por sua vez, a escrita, frente à cibercultura, passou a contemplar elementos merecedores de atenção; dentre eles a hipermédia que se faz como um meio pedagógico responsável por instaurar novas materialidades à língua, no intuito de facilitar a fusão de aspectos verbais e não verbais e contemplar o multiculturalismo, oriundo também da globalização e da popularização de recursos midiáticos. Assim, este trabalho elege como tema uma abordagem sobre a leitura no contexto da Ciberliteratura; contexto em que múltiplas linguagens se entremeiam, dialogam e se complementam nas práticas e metodologias de ensino para a prática da leitura. Dionísio (2010, p. 164) postula que “as alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos”. Defende também a necessidade de revisão do conceito de leitura e de estratégias que utilizadas nas aulas, uma vez que, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Portanto, a partir desta complexidade, faz-se, então, indispensável, uma releitura de conceitos e uma reformulação nos procedimentos relativos ao ensino de literatura, sob os protocolos da cibercultura, ou seja, deve-se buscar questões estilísticas como a visualidade, a materialidade e a reversibilidade dos textos em LGC - Literatura Gerada por Computador -, considerando o suporte, a linguagem, a função do computador como meio semiótico e o recurso hipermédia utilizado no exercício de criar ou recriar a literatura no ciberespaço. Desta forma, trajetórias metodológicas para o recebimento, estudo e produção de literatura virtual devem ser contempladas e elucidadas, atentando a essas particularidades bem como as possíveis textualidades e interfaces do discurso literário em meio digital. Ademias, busca-se contemplar a questão dos multiletramentos, da multimodalidade, do multiculturalismo, da hipermédia presentes em textos como os do poeta Antero de Alda, que têm por escopo incluir os alunos em práticas de leitura para a formação de leitores mais proficientes.

**Como o professor de língua materna pode contribuir  
para adequação de material multimodal de formação tecnológica**

**Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa**

*flaviakarolinald@hotmail.com*

*Instituto Federal de Alagoas*

*Universidade Federal de Campina Grande*

*Pós Graduação em Linguagem e Ensino*

**Maria Augusta Reinaldo**

*freinaldo@uol.com.br*

*Universidade Federal de Campina Grande*

*Pós Graduação em Linguagem e Ensino*

A necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino aprendizagem vem ampliando a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte de professores, quanto por parte de alunos, tendo em vista tornar as práticas de sala de aula mais eficazes. Nesse sentido, nosso alfabeto não se limita mais apenas a letras que formam palavras, mas está constituído por diversos modos (gestos, imagens, movimentos, músicas, vídeos, cores). Não se pode afirmar que nesse conjunto de semioses que um modo seja mais relevante que outro, contudo, em alguns gêneros como nos da área tecnológica, a imagem, geralmente, contém mais informações do que a escrita alfabética. Assim, os avanços nos recursos tecnológicos têm contribuído para a mudança em termos de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares das áreas de formação técnico-profissional. Procurando inserir-se nessa linha de reflexão, este trabalho busca demonstrar como o professor de língua materna, através do seu deslocamento para os contextos disciplinares de formação específica, pode contribuir para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. De modo específico, o estudo pretende descrever o princípio da modalidade em material instrucional multimodal, tendo em vista evitar a sobrecarga do sistema cognitivo de aprendizagem e garantir, assim, a aprendizagem ativa. O referencial teórico utilizado para análise dos dados está representado pelas contribuições de estudos situados em dois campos: (a) cultura disciplinar com foco na interdisciplinaridade como deslocamento de contexto e (b) aprendizagem multimodal. O primeiro campo tem como base o entendimento de que as disciplinas são espécies de sistemas, que diferem de disciplina para disciplina com base nas crenças, práticas sociais e convenções estabelecidas pelas diversas áreas do conhecimento. De acordo com essa visão, os gêneros textuais estão sujeitos a variações determinadas pelo contexto disciplinar em que circulam. Por essa razão, para que o professor de língua materna possa contribuir de forma efetiva com o ensino de gêneros, é necessário que se desloque para contexto disciplinar para estabelecer um diálogo com esses professores desse novo contexto. O segundo campo teórico enfoca a aprendizagem multimodal com base na Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), cujo objetivo é a elaboração de material instrucional multimodal. Entende-se por

instrução o material didático composto por palavras e imagens, partindo-se do pressuposto de que os aprendizes aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que apenas de palavras.

Destaque-se que não se trata da simples sobreposição desses modos, mas do seu equilíbrio na elaboração desse material tendo em vista a aprendizagem ativa defendida pela ciência cognitiva de aprendizagem. Os dados da pesquisa são de natureza documental e estão constituídos por um vídeo de domínio público destinado à complementação da aprendizagem e disponibilizado em ambiente virtual de aprendizagem para acompanhamento de cursos presenciais em Mecatrônica e Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Pernambuco- campus Caruaru - Brasil. Os principais resultados da análise inicial desses dados mostram a presença de materiais didáticos que desconsideram o equilíbrio no uso dos canais sensoriais responsáveis pela aprendizagem ativa. Como consequência desses resultados, a pesquisa aponta para a necessidade do diálogo (inter)disciplinar entre o docente de português como língua materna e os docentes das disciplinas de formação específica, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade de materiais didáticos e da consequente aprendizagem ativa do estudantes em cursos profissionalizantes.

## **Construção colaborativa de conhecimento: o ensino e a aprendizagem de línguas mediados por tecnologia**

**Eleonora Inés de la Torre**  
*eleonoradelatorre@gmail.com*  
*Universidad Blas Pascal*

### **Problema**

Como, por que e para que integrar as TIC no ensino e aprendizagem de línguas?

### **Objetivos**

- Promover a reflexão sobre o estado atual dos professores de português em relação ao conhecimento e utilização das TIC na educação.
- Exemplificar com algumas ferramentas existentes as possibilidades que oferecem.
- Incentivar a construção colaborativa do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

### **Fundamentação e quadro teórico**

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, também conhecidas como TIC, são ferramentas teórico-conceituais, canais que processam, armazenam, sintetizam e apresentam informações obtidas a partir das mais variadas formas. A utilização das TIC representa uma mudança significativa na sociedade, na educação, nas relações interpessoais e na forma de gerar e divulgar o conhecimento. Ante uma realidade de constantes mudanças como a que estamos vivendo é importante que os professores se atualizem, não só em termos de conteúdo, mas também com a implementação de inovações didáticas através da utilização das TIC. Para fazer isso, os educadores precisam familiarizar-se com essas tecnologias conhecendo tanto as suas vantagens quanto as suas limitações, conseguindo contextualizá-las no seu próprio âmbito educativo. Cubano (2001) argumentou incansavelmente que os professores vão usar a tecnologia apenas se perceberem que ela aumenta a formação. Eu acredito que se o professor conseguir aproveitá-la para seu próprio processo de formação, isto será um elemento motivador para incorporá-la na sala de aula. Na última década, as mudanças no ensino e aprendizagem de línguas têm sido acompanhadas por rápidos avanços tecnológicos. A aprendizagem ativa, presente na educação virtual, promove o processo de desenvolvimento de autonomia e melhora, por conseguinte, a qualidade da experiência. Para os professores de línguas, isso significa não só a capacidade de gerar uma aprendizagem significativa, ativa, autêntica e cooperativa; mas também, para continuar a sua formação e a construção colaborativa com seus pares.

Vinagre afirma que "a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras tem atraído um interesse considerável nos últimos anos. Numerosos estudos sugerem que esta modalidade de aprendizagem pode facilitar a interação e a aprendizagem social e promover a aprendizagem de línguas estrangeiras". O trabalho colaborativo tem como elementos básicos o desenvolvimento humano e grupal. Trabalhar em conjunto envolve um compromisso pessoal, flexibilidade, um objetivo comum, a negociação de significados e o desenvolvimento de competências específicas para a construção de conhecimento entre todos.

### **Conclusões**

A introdução das TIC na educação mudou o foco do ensino centrado no professor, para uma aprendizagem ativa, onde o papel central é desempenhado pelo aprendiz apoiado em ferramentas tecnológicas. Recuperar o espírito de colaboração tem consequências positivas em diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que permite aprofundar os conhecimentos. Também pode levar a uma transformação nas relações humanas e sociais, questionando as relações hierárquicas de poder dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. Aprendemos na medida em que nos relacionamos com os outros; ou seja, o ato de aprender é um ato social, uma construção da comunidade. Tanto a aprendizagem como o ensino são um processo ativo no qual as pessoas constroem o conhecimento por meio da exploração, a experimentação, a discussão e a reflexão. Se combinarmos essas práticas com o uso de dispositivos digitais e o trabalho em redes, podemos desenvolver novas condições de aprendizagem e desenvolver novos conhecimentos.

Dito isto, é evidente que as TIC são ferramentas úteis que permitem o acesso, manipulação, processamento e difusão da informação em uma sociedade que está se tornando cada vez mais interligada e que demanda de seus membros novas atitudes e habilidades em relação ao conhecimento. "Todos nós sabemos alguma coisa". Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". (Paulo Freire)

## Letramento e formação docente na era digital

**Carmem Caetano**

*carmemjena@gmail.com*

*Universidade de Brasília-UnB*

A inserção do computador conectado à Internet no cotidiano de nossa sociedade vem transformando radicalmente diversos setores, alterando as práticas sociais vinculadas ao cotidiano profissional e pessoal de muitos cidadãos. Nesse contexto, nosso objetivo é apresentar parte de uma discussão que estamos desenvolvendo no processo de pesquisa que aprofunda uma concepção de letramento e a investigação dos diferentes modos de ser letrado. Para tal, destacamos o fato de que muitos educadores estão tendo que encontrar um modo para atender às demandas de um mundo mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), pois descobrir uma maneira de integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas significativamente torna-se pertinente ao compromisso com a formação de um cidadão mais participativo na sociedade em que atua. Esse fato, portanto, possibilita-nos observar o surgimento de novas práticas sociais de leitura e escrita realizadas, tanto por usuários dessas tecnologias em seu cotidiano profissional e pessoal quanto pelos educadores, que necessitam proceder a uma reflexão crítica a respeito das novas práticas de letramentos oportunizadas pela potencialidade de interatividade das TIC, tais como os ambientes virtuais atualizados na web. Salientamos que as práticas sociais de leitura e escrita realizadas em ambientes virtuais compreendem o letramento digital. Nossos estudos vêm contribuindo para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreça a formação de sujeitos letrados. A formação desses sujeitos estaria intimamente relacionada ao contexto da autoria, na medida em que associamos as condições de autor à condição letrada, isto é, à inclusão e à participação efetivas dos sujeitos nas práticas sociais que se constituem com o conhecimento da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. Nessa perspectiva, sugerimos a noção de letramento digital como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos. Levando em consideração o fato de que, atualmente, os professores precisam ter conhecimento potencial a respeito da temática das TIC para que possam atualizá-las de maneira efetiva na sua atuação mediadora e na sua experiência real do processo de ensino-aprendizagem, constatamos que o maior desafio para os profissionais da educação, de maneira geral consiste em aprender como abordar o uso das novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista ao aproveitamento do seu potencial educativo e acreditamos que se as novas tecnologias forem abordadas com sensatez e sensibilidade podem oferecer aos professores oportunidades para a inovação e renovação profissional, bem como importantes novas possibilidades de ação pedagógica para o ensino de língua portuguesa. De forma geral apresentaremos de forma exploratória e descritiva, as relações existentes entre as atividades de letramento digital e as atividades on-line, ambas atualizadas e particularizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Levando em consideração as implicações pedagógicas que emergem das discussões e resultados, percebemos que, tanto a flexibilidade dos recursos de interatividade da web, quanto a criatividade dos professores podem ser agentes motivadores de manifestações que reúnem as áreas que caracterizam o letramento digital.

**O processo enunciativo e a referenciação das charges políticas: um estudo acerca dos elementos da enunciação às representações mentais para construção da intencionalidade discursiva**

**Priscilla Chantal Duarte Silva**

*priscillachantal@unifei.edu.br*

*Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI*

**Cristia Rodrigues Miranda**

*cristiamiranda@gmail.com*

*Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG*

Todo discurso envolve um modelo de enunciação, em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor, levando em conta o modo de se situar no processo enunciativo, para poder se inscrever no mundo dos signos, significar as suas intenções e se comunicar. Nesse sentido, toda enunciação implica fatores intencionais de explicitação de um caminho, pelo qual as intenções e as estratégias do locutor se arrolam para a mobilização e constituição de uma intencionalidade discursiva. É pela enunciação, portanto, que a intencionalidade dos estados mentais, previstos por Searle (1995), se efetiva, reconhecendo a referência como parte integrante do processo enunciação, uma vez que, por ela, cada instância de discurso pode constituir um centro de referência, ao mesmo tempo em que o locutor pode se referir a objetos externos pelo discurso. Deve-se observar que a referenciação não está imbricada somente nas propriedades de uma ligação direta com o mundo, mas nas formas de como são constituídas as interações. O processo de enunciação se fecha no domínio EU-TU para um ELE, que aparece como referente dessa interlocução. Dessa sorte, deprender o processo enunciativo e como se dá o processo da referenciação permite ao leitor perceber não só o funcionamento do gênero, como também analisar os efeitos de sentido que podem ser engendrados a partir da leitura e interpretação das charges. Por envolver elementos multimodais, o gênero charge é considerado por grande parte das pessoas como um gênero difícil de ser interpretado, principalmente, por estar ligado a contextos sociais e exigir uma boa formação de conhecimentos prévios e pré-construídos. Assim, objetivou-se a análise linguístico-discursiva, dos aspectos da enunciação e da referenciação a fim de observar o funcionamento do gênero charge quanto às questões de sua produção e relação com a intencionalidade discursiva. Em outros termos, tomou-se como foco verificar de que maneira a intencionalidade é produzida e orientada no discurso no processo de produção e recepção das charges. Para isso, partiu-se de uma análise linguístico-discursiva de um conjunto de charges, selecionadas de vários jornais de diferentes regiões do Brasil, que serviram para a formação do corpus deste estudo. As charges foram selecionadas, levando em consideração textos do gênero com imagem e elemento verbal, imagem e paratexto, imagem e texto e paratexto e somente imagem, a fim de que se pudesse analisar todas as formas de ocorrência das charges. Tomou-se como marco teórico o aparelho formal da enunciação, nos moldes de Benveniste (1989), que defende a subjetividade na linguagem, partindo de um enquadramento que empregava uma relação entre um EU e um TU, sendo o primeiro o responsável pela enunciação, que compreende colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização; os circuitos de ato de linguagem de Charaudeau (2001), que apontam os sujeitos da linguagem no processo enunciativo; os postulados teóricos de Searle (1995), quanto ao funcionamento da intencionalidade humana e as orientações de Mondada e Dubois (1995) e Reboul (2000) quanto à representação por parte das formas extralinguísticas e atribuição dos referentes para a interpretação e produção de sentido. Como resultados, verificou-se que as representações mentais são direcionadas na enunciação por uma série de desdobramentos de um sujeito empírico a um sujeito imaginário, dirigido a um TU, que normalmente é o próprio leitor.

## Carnavalização da história: delineando o gênero visita guiada em Ouro Preto (MG - BR)

Rebecca Marques Menezes

*re.marquesmenezes@gmail.com*

*Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP*

Carnavalização da história: delineando o gênero visita guiada em Ouro Preto (MG - BR) problematiza a construção da narrativa histórica enunciada pelos guias de turismo em seus serviços de visitas guiadas às cidades históricas da Região dos Inconfidentes. As visitas guiadas configuram-se como um serviço de visitação em que o guia turístico conduz o turista por diferentes espaços da cidade; elas podem ser realizadas como uma forma de “caminhada” pela cidade, com visitação a diferentes monumentos – igrejas, casas tombadas, praças etc. -, mas também podem concentrar-se em um único espaço caracterizado por um amplo acervo monumental. É importante ressaltar que esse é um trabalho predominantemente realizado nas ruas, em espaços públicos, característica que terá implicações decisivas na construção da narrativa dos guias uma vez que ela está fortemente atrelada à espacialidade do conjunto arquitetônico, esse que funciona como ativador, indiciador desse “universo narrado” (CHARAUDEAU, 2009). Por meio das falas desses guias pode-se delinear o gênero “visita guiada”, compreendendo-o como uma narrativa que demonstra pontos de contato tanto com o domínio da historiografia quanto com o do folclórico, do pitoresco, impondo ao pesquisador a tarefa de conciliar o saber histórico, reclamado pela figura do guia enquanto divulgador de uma história dita oficial, e o saber de crença, da ordem do imaginário popular, que também é parte constitutiva das falas dos guias. A narrativa das visitas parece nos sugerir contornos “carnavalescos” (BAKTHIN, 2010) ao fazer circular e dialogar uma história dita oficial (cultura oficial) e certos imaginários populares (cultura popular), aproximando-se, desse modo, de uma nova invenção do discurso histórico. Essa narrativa parece configurar-se como um processo engenhoso de reconstrução e manutenção – um movimento aparentemente contraditório – de memórias culturais que atingem a identidade do brasileiro. Em um contexto da praça pública, da oralidade, os guias reclamam uma autoridade histórica – embora questionável pela ausência de fontes –, entretanto suas narrativas podem configurar-se como um grande “riso” não intencional à autoridade do discurso histórico. Desse modo, pretende-se realizar um estudo de caso a partir da narrativa de um guia de turismo de Ouro Preto, concebendo seus discursos como construções narrativas responsáveis por uma memória coletiva e cultural que, ao ressaltar traços míticos e caricaturais da história da região dos Inconfidentes, afasta-se da historiografia. Porém, entendidas como possibilidades legitimadas de leitura do real, tais falas podem conter elementos que se assentam na própria retórica da narrativa histórica. A narrativa dos guias transita por diversos domínios do conhecimento, alguns referendados por uma tradição oficial, como a história, a arquitetura, a literatura, as artes plásticas; e outros domínios “populares” como os mitos, as lendas, as histórias orais etc. Essa transição por áreas aparentemente incompatíveis; esse fraseado devido à “bricolagem” (STRAUSS, 1976), à “inventividade ‘artesanal’” (DE CERTEAU, 1998); essa narrativa essencialmente dialógica, circular, que se ajusta sempre com o que tem à mão; obriga mito e história, memória e esquecimento, humor e formalidade, alegoria e imagem, fato e invenção a dialogarem. Pode-se, assim, enunciar, do ponto de vista da linguagem, a questão principal que norteia este trabalho como a investigação da inventividade dos procedimentos que utiliza o guia de turismo, estabelecendo pontos de contato e tensão entre os saberes de conhecimento (o saber histórico, predominantemente) e os saberes de crença (o saber da tradição oral e da doxa). Outras questões emergem dessa investigação, são elas: qual o dominante narrativo – a temática privilegiada; há uma descaracterização da história oficial em detrimento de uma leitura turística/ de entretenimento do acervo documental dessas cidades? . Parece-nos que é essa a “trampolinagem” (DE CERTEAU, 1998) que caracteriza a narrativa dos guias. Como um trampolim, que salta e transita de um lugar a outro rapidamente, que joga com temas e tempos, o guia torna-se um saltimbanco provocador e ao mesmo tempo porta voz de nossas contraditórias histórias.

## Geni e o Zepelim: discurso e gênero em debate

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
Nataniel dos Santos Gomes

Resumo: A polifonia Bakhtiniana é uma ferramenta que possibilita o aguçamento do olhar científico, isso pensando diretamente para o universo das múltiplas oportunidades que se consolidam em um emaranhado conceitual interno do objeto escolhido para ser analisado. Por essa perspectiva teórica a escolha da obra *Geni e o Zepelim*, uma canção de Chico Buarque de Holanda, canção que fez parte do musical *Ópera do Malandro*, do mesmo autor, lançado em 1978, e do álbum, de 1979. A mesma possui características notáveis que serão analisadas pela perspectiva teórica suscitada anteriormente. Por ser uma obra (musical: uma canção mais especificamente) que em seu bojo existe um emaranhado movediço e profundo pensando na polissemia da mesma, essa profundidade polissêmica é ocasionada justamente porque o objeto (a canção) é perpassado por várias vozes (pensando por um viés conceitual), como também, sua estrutura abre possibilidade para que seja visto a análise do discurso e a abordagem de gêneros textuais dentro da obra, sendo assim, as possibilidades polifônicas se concretizam polissêmicas, ou seja, fecundas. Essa polissemia será analisada tendo como alicerce teórico em primeiro plano a polifonia Bakhtiniana e, subsequentemente pelas ferramentas e engrenagens que possibilitam a funcionalidade da mesma, ou seja, teremos também como elemento alicerçar a análise do discurso dos personagens (justamente porque a obra musical possui uma estrutura similar a uma obra literária, em outras palavras, é uma obra Literomusical, obras categorizadas como tal, são obras em que seu núcleo existencial (assim como conceitual e estrutural) possuem estruturas literárias anexadas as estruturas musicais, porém, aqui o olhar não será direcionado para confluência entre a literatura e a música, mas sim, se utilizando todo esse aparato estrutural para direcionar o estudo para analisar apenas a parte literária dentro da obra, ou seja, o caleidoscópio conceitual e estrutural que foi sedimentado juntamente com os recursos musicais), sendo assim, analisar-se-á a estrutura que a canção foi construída, que é em forma narrativa, assim como os outros recursos literários internos e externos que estão em um plano interno e externo da canção. Possibilitando assim que se trabalhe com os gêneros textuais e se faça uma análise discursiva da obra. A partir dessa constatação se consolidará a dissecação da canção *Geni e o Zepelim* de Buarque, trazendo à tona todas as potencialidades possíveis a serem arguidas, se utilizando das ferramentas e teorias já mencionadas anteriormente. Sendo assim, a abordagem do objeto de análise já mencionado, possibilita que o olhar crítico veja que, não somente em obras literárias podem ser trabalhadas e analisadas por intermédio das teorias linguísticas, mas também, obras que como ditas anteriormente (obras melopoéticas) que tenha em seu bojo elementos comunicativos, ou literários. Sendo a linguística a área do conhecimento que possibilita esse analisar justamente porque é uma área do conhecimento que procura desatar os nós, assim como decodificar todos os recursos da linguagem humana, ou seja, a medida que alguma obra possua em seu íntimo por menor que seja, elementos que também existam na estrutura de alguma linguagem, poder-se-á utilizar da linguística com seus recursos específicos para se fazer as análises desejadas, a escolha da obra de Buarque se encaixa perfeitamente com os pré-requisitos de análise, pois, possui tanto estruturas literárias quanto musicais (sendo essa também um tipo de linguagem) e aquela o viés artístico que, pode ser considerado o arquétipo artístico mais emaranhado com linguagem que o homem criou até a contemporaneidade.

## **Aportes de Rosemary Arrojo a los estudios de la traducción: relectura de Borges en clave deconstruccionista**

**Sara J. Iriarte**

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ FAPERJ  
Pós-graduação em Estudos da Linguagem  
Departamento de Letras*

Rosemary Arrojo lideró en Brasil el movimiento de deconstrucción que contribuyó notablemente a reformular el concepto de traducción a partir de los 80. Un análisis atento de la prevalencia de la visión esencialista –centralidad del significado, entendido como esencia, que sigue la tradición filosófica platónica– Arrojo busca sentar las bases para nuevas formas de entender la práctica traductora del lenguaje. Estas reflexiones en torno al lenguaje se extendieron más tarde también a otras áreas como a la comprensión de textos y la enseñanza. Según Rosemary Arrojo la visión tradicional de la traducción (en la que el autor goza de prestigio y el traductor, por el contrario, permanece en la invisibilidad, el original es celebrado como la obra donde el autor plasmó conscientemente el contenido y la traducción es una copia imperfecta y datada) es subsidiaria de la visión del lenguaje y del conocimiento fundada por la tradición platónico-aristotélica. Esta tradición fue caracterizada, según Derrida, por el logocentrismo, el que puede ser definido como la inclinación a creer que existe un conocimiento en estado puro que el lenguaje, como un instrumento, comunica. El logocentrismo es responsable por la escisión dicotómica –y jerárquica– entre forma y contenido, lo literal y lo figurado, lo literario y lo no literario, la oralidad y la escritura. Para Aristóteles, por ejemplo, dado que la escrita es una representación del habla, que por su vez es una representación de los estados del alma que el objeto observado genera en el individuo, la oralidad está mucho más cerca de la esencia del observado que la escritura. La visión logocéntrica del lenguaje es responsable, por otro lado, de lo que Derrida llamó la metafísica de la presencia: Al concepto de sujeto consciente y presente corresponde un significado pleno y presente en los objetos observados, que esperan ser descubiertos y correctamente extraídos. De aquí que se atribuya al autor la intencionalidad del expresado y al texto original la capacidad de retener un contenido atemporal. El movimiento deconstruccionista –del cual Arrojo formó parte activamente en los 80 y que John Milton considera la primera corriente teórica sobre traducción en Brasil– se remitió además de a Derrida, a intelectuales como Nietzsche, Freud, Lacan y Borges para deconstruir la visión esencialista del lenguaje. Destacan la centralidad del concepto de metáfora en la génesis del conocimiento humano, como es presentada por Nietzsche (a finales del siglo XIX); el concepto de inconsciente de Freud (de comienzos del siglo XX); la arbitrariedad del signo lingüístico y la teoría del valor de Saussure según la lectura de Derrida. Todos estos conceptos, provenientes de diversas disciplinas y muy anteriores a la formación de un campo de estudio propio de la traducción, señalan la falsedad del logocentrismo y de la metafísica de la presencia. Señalan, por otra parte, que el desencuentro entre significado y significante es una condición de toda práctica lingüística y no exclusiva de la traducción. Pierre Menard, autor del Quijote, de J. L. Borges, es citado en más de un ensayo por Arrojo ya que ironiza la absurda búsqueda de una fidelidad imposible fundada en la tradición platónico-aristotélica. En Borges, y especialmente en esta obra, Arrojo encontró la voluntad de liberar a la traducción de sus deudas para con el texto original y la búsqueda incesante de la fidelidad. La lectura en clave deconstruccionista de cuentos y ensayos de Borges avalan la postura de Arrojo y el grupo de intelectuales que adherían y adhieren a su propuesta. El objetivo de esta comunicación es presentar la visión anti-esencialista del lenguaje que Arrojo reconoce en Borges, como punto de partida para comentar las contribuciones que el deconstruccionismo brasileño realizó al campo de los estudios de la traducción y que tuvieron gran repercusión a nivel mundial.

## O que é uma tradução e o que é um tradutor? Algumas reflexões sobre tradução e interpretação

George Uilian Monteiro

*georgeuilianmonteiro@gmail.com*

*Universidade Federal de Santa Maria*

*Laboratório Corpus/ Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM)*

Nosso trabalho, filiado à escola francesa de Análise de Discurso, objetiva refletir sobre as possibilidades no ‘batimento’ tradução/interpretação do ‘movimento’ realizado pelo sujeito tradutor. Trata-se então de refletir a partir de importantes noções desenvolvidas nos trabalhos da teoria do discurso (tal como inaugurada por Michel Pêcheux - considerando seus desdobramentos no Brasil): sujeito, língua e sentido. Partimos - como já referenciamos em nosso título - de questões colocadas por Scherer (2014) em seu trabalho “Tradução/Interpretação: versões de um mesmo e (e)terno texto”, onde a autora, dentre outras questões que se colocam nessa relação, vai pensar os espaços ‘autorizados a’ interpretar/traduzir. É importante frisar um ponto nessa reflexão: no que diz respeito ao ‘lugar’ incômodo de entremeio, de onde nos propomos refletir, consideramos insuficiente pensar a questão da tradução a partir de uma relação ‘estritamente’ linguística. Como afirma Scherer, “Para nós, a Linguística da língua não dá conta da tradução, enquanto acontecimento que nasce na língua”, sendo que essa “tendência tem por parâmetros a língua ideal, a língua do consciente na sua matéria em si, aquele velho tratado de domesticar, ‘dominar’, como dizem alguns estudiosos da língua” (SCHERER, 2014, p. 42-43). Dessa maneira podemos levantar a questão sobre a ‘formação’ dos tradutores no Brasil. Que formação seria esta? Por que ainda se coloca a problemática da tradução como estando relacionada ‘diretamente a’ uma Linguística Aplicada? Que contribuições podemos trazer, enquanto analistas de discurso? Se pontuamos a tradução como “processo de inscrição no espaço entre línguas, entre histórias” (Idem, p. 44), entramos aqui em lugares de conflito, pontos de um movimentar que deixa ver os gestos de leitura do tradutor. Na sua relação com o texto, o tradutor depara-se com sentidos estabilizados, mas, que, nos movimentos entre línguas, na ‘transposição’ de uma língua a outra, coloca em questão o fazer sentido. A maneira como o tradutor trabalha o texto, deixa ver tomadas de posição, ou seja, podendo o texto ter sido produzido em diferentes condições, e os sujeitos, na sua relação com a língua, possuírem (de)limitações no dizível, “as posições dos sujeitos resultam de sua inscrição em diferentes regiões de sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 60). Como podemos observar estas posições sujeito na relação com o dizer do outro? Buscando ilustrar as questões que vimos levantando, vamos tomar como corpus duas versões-traduições de diferentes obras do escritor irlandês James Joyce para a língua portuguesa. A primeira a ser considerada é a obra *Ulysses*, a partir do trabalho do filólogo Antônio Houaiss, realizada em 1966. A outra obra a ser mobilizada é a versão de Donaldo Schuler para *Finnegans Wake*, editada no Brasil em 1999. Torna-se interessante um movimento que explicita, nos diferentes momentos em que se dão as versões-traduições das obras, os diferentes lugares que legitimam o trabalho na(s)/pela(s) língua(s). A partir do que é possível de ser dito, dizível, eixo vertical, do interdiscurso – “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009, p. 149) e o eixo de formulação, intradiscurso, da relação do tradutor com o dizível, vamos observar este gesto de leitura do sujeito tradutor, de maneira a re-significar o movimento tradutor/tradução.

## **Literatura Afrobrasileña: una posibilidad de esa discusión en los materiales de Lengua Portuguesa como Lengua Portuguesa**

**Cintia Camargo Vianna**

*cintiavianna@leel.ufu.br*

*Universidade Federal de Uberlândia – MG/BRASIL*

Una de las posibilidades para la comprensión de la construcción del canon literario de un país es la percepción de que junto a la organización de una unidad política autónoma se hace necesario el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia que congregue la población de determinada comunidad al rededor de deseos o de ideas comunes. La literatura es uno de los espacios a través de los cuales se va sistematizar esa pertenencia, por intermedio de la difusión de ideas, de imágenes, de metáforas representativas de los grupos culturales que van a ser autorizados a componer la narrativa de las comunidades. El trabajo de construcción de unidad nacional en el ámbito de las naciones sudamericanas ocurre más o menos simultáneamente, a partir del medio del siglo XIX y es marcado, en el plano de la producción literaria por la búsqueda de ruptura con los moldes importados desde las metrópolis. Así, lo que se puede verificar es la tentativa de producción de literaturas nacionales que van a colaborar con la sistematización de narrativas de nacionalidad por intermedio de textos literarios que intentan explicitar los elementos que componen las nuevas naciones. Delante del expuesto, el objetivo de esa ponencia es discutir cuales son los grupos que esa literatura va históricamente incorporar y cuales son los que va a rechazar puesto que los negros y sus descendientes eran como que el sesenta por ciento de la población brasileña en la segunda mitad del siglo XIX, el período posterior a la abolición de la esclavitud, y aún así esas personas y su cultura no van a tomar parte en la construcción de las representaciones culturales del país em obras como por ejemplo las de José de Alencar, producidas en el Romanticismo y que son una representación de la concepción para el nacional y el sujeto nacional de la época. El interés es reflexionar sobre cuales son los grupos que esa literatura va a rechazar sistemáticamente del interior de la narrativa de pertenencia que se construye en Brasil. Es necesario observar que esa es una perspectiva muy reciente en los estudios de crítica literaria que va postular la posibilidad de dialogo entre los estudios literarios y los estudios étnicos. Discutiré con el propósito de ejemplificar cuáles son las posibilidades de inserción en los materiales de lengua portuguesa como lengua extranjera de una enunciación literaria en la cual el negro y su cultura sean protagonistas. Como se utilizará textos literarios em los cuales sea posible percibir la construcción de representaciones positivas para la negritud, por intermedio de la recomposición de memorias identitarias, por ejemplo. Esa breve discusión se hará basada principalmente a partir de las formulaciones para el concepto de Literatura Afrobrasileña propuestas por Eduardo de Assis Duarte, Domício Proença Filho, Zilá Bernd, Maria de Nazareth Fonseca, Florentina Souza, dentre otros. Comprendo, así, Literatura Afrobrasileña como la concretización de una contra-narrativa para la nacionalidad en Brasil, literatura que se construye como espacio acogedor para los afrobrasileños, creándose así, un contra-canon para la literatura nacional que necesariamente deben de componer las discusiones alrededor de la producción de materiales específicos para la Enseñanza de Lengua Portuguesa como Lengua Extranjera.

## Crônica, poesia e futebol: Realidade e imagem na poesia futebolística de João Cabral de Melo Neto

Carlos Roberto Marques Borges Abdalla

*carlosbetoabdalla@gmail.com*

UFG

O presente trabalho procura destacar, no projeto poético de João Cabral de Melo Neto a construção de imagens do mundo do futebol, em especial, o futebol como um fenômeno em que o poeta enxergava modos de criação artística. Assim como o pintor, o arquiteto, o engenheiro e o poeta, João Cabral mostra que o jogador/atleta é também um artista, mas não por exaltação simples de um esporte que admira por gosto particular. Por uma poética que ressalta a plástica da imagem, o poeta pernambucano mostra que não são as sensações transmitidas pelo objeto que importam, mas sim a própria configuração referencial daquilo que se vê como fenômeno. É isso que faz do jogador de futebol, também, um artista, sua engrenagem imagética e plástica inserida em um projeto poético que faz de sua lógica, uma Ética. Em seu livro *Museu de Tudo*, vemos um pouco de sua paixão e admiração pelo futebol em poemas como “O torcedor do América F.C.”; “Ademir da Guia”; “A Ademir Meneses”; “O futebol brasileiro evocado da Europa”. O projeto cabralino, já consolidado na obra *Educação pela Pedra*, se revela agora, em *Museu de Tudo*, ampliado a vários campos da vida social e artística. Neste trabalho, nos voltaremos para o projeto poético cabralino evidenciando sua relação com a tradição lírica e sua proposta de negá-la através de uma poesia de construção e valorização da lucidez. Nessa espécie de extensão objetiva da lírica, o poeta irá problematizar a própria relação mediadora entre a poesia e a realidade. A riqueza poética de João Cabral de Melo Neto estará então concentrada no trabalho da imagem poética aliado à disposição do poema, sua forma e organização sistemática do sentido enquanto expressão do fenômeno e não do eu-lírico e sua subjetividade. Como engenheiro da criação poética, João Cabral mostra o domínio da coisa em si, como fenômeno aos olhos do poeta. Não antes, nem depois, este domínio é o que está na “presentificação” do processo de composição. É a composição que orienta o destinatário, nesse caso, para pensarmos nos termos de Jakobson. Desta maneira, convocar crônicas esportivas relacionadas aos objetos futebolísticos cabralinos nos insere em um campo historiográfico capaz de enriquecer a interpretação e o alcance do poema enquanto objeto de historicidade. A crônica surge como base da interpretação temporal do poema e daquilo que fala o poema. Entendimento do contexto histórico e da representação quando comparado ao objeto poético cabralino, no caso, o futebol. Partindo da comparação entre a crônica e o poema, estabelecidas as respectivas conexões de tema e objeto entre eles, buscaremos visualizar com maior clareza a construção imagética de João Cabral de Melo Neto, entendendo que na crônica encontramos uma linha narrativa que configura aquilo que pode ser hermético no poema. As crônicas para comparação referem-se às temáticas dos poemas aqui referidos e partem da década de 50, 60 e 70. Em sua maioria crônicas do escritor Nelson Rodrigues e dos jornais de época.

11 de novembro de 2014 - MESAS COORDENADAS

Horário: das 16h00 às 17h00

---

### O olhar dos estudantes sobre os Cursos de Português na Universidade

**Florencia Miranda**

*florenciamiranda71@gmail.com*

**Joana Marcela Arman**

*joana\_arman@hotmail.com.ar*

**María Cecilia Postiglione Villagra**

*ceciliapostiglione@hotmail.es*

**Silvina Fernández Vittar**

*silvinavittar@gmail.com*

*Universidad Nacional de Rosario*

Esta mesa coordenada reúne três trabalhos realizados por estudantes da disciplina “Língua e Gramática Portuguesa IV” do quarto (e último) ano dos Cursos de Português (Licenciatura, Bacharelado, Tradução) da Universidad Nacional de Rosario. Esses trabalhos surgem no quadro de uma proposta didática da disciplina, a partir do estudo da prática social e de linguagem de “participação em eventos científicos”. Nessa atividade didática, as estudantes (todas mulheres, nesse ano) deviam selecionar um objeto de estudo de interesse para elas e elaborar uma proposta de pesquisa exploratória que pudessem realizar e, posteriormente, apresentar em um evento da área. No caso dos três trabalhos que se apresentam a seguir, as autoras trabalharam em equipe durante todo o processo. Portanto, a divisão de aspectos da pesquisa a apresentar em três comunicações diferentes é uma necessidade prática de distribuição de tarefas e responsabilidades durante as Jornadas, mas não distingue autorias em relação ao conjunto da pesquisa. É importante sublinhar que a escolha do tema/problema do estudo surgiu das próprias estudantes e que elas trabalharam com grande autonomia na elaboração dos trabalhos, consultando os professores especialistas (em língua, em metodologia da pesquisa, em curriculum, etc.) quando necessário. Um destaque especial merece o fato de os trabalhos serem sobre o olhar dos estudantes, mas a partir do olhar de outros estudantes – avançados, no caso, e com um forte sentimento e atitude de pertença institucional. As estudantes-autoras apresentam os resultados do estudo realizado, mostrando como elas próprias olham o olhar de outros estudantes sobre os cursos, e ainda propõem ações de intervenção. É um exercício complexo e de grande relevância para a reflexão compartilhada no campo da elaboração e implementação curricular. Por isso, a presente mesa constitui uma proposta inovadora de participação dos estudantes no debate da formação de profissionais da língua portuguesa na Argentina (professores, pesquisadores, tradutores). São os estudantes na primeira pessoa que trazem os dados para alimentar o diálogo.

### **Valoração dos cursos de português a partir do olhar dos estudantes: sobre a recolha e o tratamento de dados**

**Joana Marcela Arman**

Em 1990, no contexto de um crescente intercâmbio cultural, econômico, político e social entre o Brasil e a Argentina, foi criada a Licenciatura em Português da Universidad Nacional de Rosario – sendo o primeiro curso de formação de professores de português de nível universitário no país. Em 2002, e por iniciativa dos próprios estudantes, foi criado o Bacharelado em Português. Anos mais tarde, em 2007, começou a funcionar o Curso de Tradução de Português/Espanhol, um dos poucos cursos para a formação de tradutores juramentados no país. Esses cursos estão organizados em três ciclos: introdutório, que compreende o primeiro ano; básico, reunindo o segundo e terceiro anos; e superior, o quarto ano. As disciplinas estão nucleadas por áreas: línguas e linguística; cultura; literatura e áreas específicas de cada curso (formação docente para a Licenciatura, metodologia da pesquisa para o Bacharelado e disciplinas específicas da atividade tradutória para o curso de Tradução). Nós, o grupo de três colegas que participamos na presente mesa coordenada, somos estudantes do ciclo superior que nos defrontamos com certos questionamentos, vivências, interpretações e problemáticas ao longo da nossa passagem pela faculdade. Através do diálogo cotidiano com outros estudantes dos nossos cursos, observamos que essas inquietações que começaram sendo individuais são, na verdade, uma realidade compartilhada. Aliás, recentemente implementou-se um “Sistema de Tutorías”, do qual fazemos parte, que tem por objetivo orientar e acompanhar os alunos no decorrer do primeiro ano. Participar desse projeto incrementou o nosso interesse pelas experiências que os alunos vivenciam nessa etapa da sua formação, e também em todos os ciclos dos cursos. Por essas razões, decidimos fazer uma pesquisa exploratória sobre as valorações que os estudantes vão construindo a respeito dos cursos, analisadas a partir dos seguintes indicadores: a) considerações dos estudantes a respeito dos projetos curriculares; b) o próprio percurso deles como protagonistas dos cursos; c) a percepção dos estudantes sobre as áreas e suas disciplinas; d) as suas estratégias de progressão nos cursos – isto é, a maneira de avançar nos estudos, por áreas, por anos, em condição de aluno “livre”, “regular”, etc.– e perspectivas de futuro. Com este estudo ambicionamos contribuir, desde uma perspectiva crítica, para o fortalecimento dos nossos cursos, almejando construir uma instituição cada vez mais prestigiosa, sólida e com capacidade de reinvenção. Levando em conta o objetivo deste trabalho – conhecer as valorações que os estudantes fazem dos Cursos de Português – decidimos adotar uma metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa, fazendo uma coleta de dados através de questionários a estudantes regulares de todos os ciclos, áreas e disciplinas. Nesta comunicação apresentamos o procedimento de recolha e observação de dados na realização do nosso estudo. Para o tratamento e análise da informação e a avaliação dos resultados da pesquisa seguimos os conceitos teóricos sobre organização da pesquisa e componentes do processo de investigação de BRIONES (1982), CEA D’ANCONA (1996) e BARANGER (1992), dentre outros autores. Também recorremos aos trabalhos de LAZARFELD (1979) e PADUA (1979) para nos orientarmos no tocante à conceitualização, medição, seleção de unidades de observação e obtenção da informação, que nos ajudam a aprimorar e aperfeiçoar o nosso estudo. Para a recolha de dados realizamos um questionário para os estudantes preencherem. A amostra é conformada por um total de 50 estudantes regulares: ingressantes anteriores ao ano 2008 e ingressantes dos anos 2008 até 2014. As valorações se analisam segundo os quatro indicadores mencionados anteriormente e as respostas obtidas dos questionários se estruturam e organizam em uma tabela que nos permite observar constantes e variantes, estabelecendo relações e comparações entre os dados.

## **Valoração dos cursos de português a partir do olhar dos estudantes: uma análise dos resultados**

**María Cecilia Postiglione Villagra**

O presente trabalho se situa na continuação da proposta apresentada por minha colega Joana Arman para a mesma Mesa Coordenada e funciona, também, como nexos com a comunicação da minha colega Silvína Fernández Vittar. Este trabalho corresponde, então, à segunda fase do nosso estudo exploratório sobre as valorações dos estudantes dos Cursos de Português da Universidade Nacional de Rosario. O estudo tem o objetivo geral de conhecer o estado da situação relativamente a como os estudantes olham e valoram os cursos. Para tanto, propusemos a realização de um questionário que foi aplicado em uma amostra de estudantes. Especificamente, esta comunicação retoma a etapa de observação, análise e interpretação dos dados. O objetivo particular agora é discutir os resultados obtidos no nosso estudo a partir dos questionários realizados na primeira fase e apresentados na comunicação anterior. O quadro teórico em que fundamentamos a nossa análise é fornecido por BARANGER (1992) e GARCIA FERRANDO (1997). Os resultados mostram que, fora as questões de ordem singular de cada estudante ligadas a fatores de seu contexto externo, é justamente dentro da instituição universitária onde são plasmadas, construídas e desconstruídas as valorações e representações dos estudantes sobre os cursos. Além disso, em muitos casos, diversas questões particulares do funcionamento e desempenho no interior das áreas e subáreas dos cursos condicionam e incidem diretamente na determinação de os estudantes prosseguirem ou interromperem seus estudos. Isso se verifica principalmente no caso daqueles que ainda se encontram frequentando os ciclos introdutório e básico dos cursos. Empiricamente constatamos que os nossos cursos vêm atravessando há vários anos um alto grau de deserção, o que parece resultar de expectativas dos estudantes que são parcialmente realizadas ou que não são atingidas. A observação dessa realidade somada aos resultados obtidos no nosso estudo exploratório abrem o caminho para colocarmos uma terceira fase deste trabalho – certamente a mais comprometedor e desafiante – orientada a pensar possíveis intervenções para reverter algumas tendências que apresentam os estudantes, dentre elas a do abandono dos cursos e a do excessivo prolongamento dos anos previstos no projeto curricular para atingir a formatura.

## **Valoração dos cursos de português a partir do olhar dos estudantes. Possíveis ações de intervenção**

**Silvina Fernández Vittar**

O presente trabalho enquadra-se na continuação das propostas apresentadas por minhas colegas Joana Arman e María Cecilia Postiglione para a mesma Mesa Coordenada e funciona como a terceira e última fase que encerra o nosso estudo exploratório sobre as valorações dos estudantes dos Cursos de Português da Universidad Nacional de Rosario. Como já foi mencionado por minhas colegas, o objetivo geral do nosso trabalho é conhecer o estado da situação relativamente a como os estudantes olham e valoram os cursos. Esta última comunicação retoma, de um lado, a etapa de observação, análise e interpretação dos dados e, de outro, os resultados obtidos no nosso estudo a partir dos questionários realizados na primeira fase e analisados na comunicação anterior. O objetivo particular desta etapa final é fazer propostas de intervenção que possam contemplar a situação atual. As propostas que vamos apresentar nesta comunicação tencionam modificar aquelas valorações que os estudantes têm a respeito dos cursos, centrando-nos nos fatores internos que incidem e condicionam a determinação de os alunos interromperem ou prolongarem demais os seus estudos. Consideramos que esta fase da pesquisa é de destacável importância por ser uma expressão genuína surgida das inquietações e interesses que os estudantes revelam através dos questionários realizados na primeira etapa do trabalho. Para contribuímos ao fortalecimento dos nossos cursos, a seguir referiremos algumas das possíveis ações de intervenção baseadas nas valorações que os estudantes manifestam no estudo e no nosso olhar como estudantes envolvidas na vida universitária. Estas são: regularizar a situação das cátedras que não estão concursadas – fato esse que valorizaria aqueles professores que se esforçam na sua carreira profissional, pesquisando, estudando e se aperfeiçoando –; modificar o projeto curricular dos cursos – sendo uma reforma que incluiria, dentre outras mudanças, alterar a área de “Lenguas y Lingüística” no que respeita à disciplina “Lengua Española I”, que poderia ser ministrada no primeiro ano a fim de melhorar a formação nessa língua (materna para a maioria dos estudantes) desde o início do curso –; instensificar o estudo da compreensão e produção escrita na subárea de Língua Portuguesa; continuar com o “Sistema de Tutorías” para os alunos ingressantes contarem com um referente ao qual recorrer nas primeiras aproximações da vida universitária; promover a reabertura da Biblioteca “Manuel Tassara” pertencente à Escuela de Lenguas. Achamos esta terceira e última etapa necessária para as fases de recolha e tratamento de dados e de análise dos resultados suscitarem transformações positivas e não ficarem como um trabalho infecundo. Esperamos que sirva como uma ferramenta que propicie o diálogo entre professores e estudantes para o crescimento da nossa instituição.

---

## Políticas de contato, extinção e resgate da diversidade linguístico-cultural no âmbito da lusofonia

**Prof<sup>a</sup> Maria Lúcia Segabinazi Dumas**

**Prof. Jean-Pierre Chavagne**

*Université Lumière Lyon 2 – França  
jpc@lingalog.net*

**Prof<sup>a</sup> Tânia Ferreira Rezende**

*Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Letras  
taniaferreirarezende@gmail.com*

**Prof. Vítor Jochims Schneider**

*vtorjochims@gmail.com  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Letras*

A presente proposta de mesa coordenada trata dos processos de contato, extinção de línguas e culturas autóctones, no quadro de políticas linguísticas coloniais, envolvendo a língua portuguesa, uma língua europeia, línguas africanas, em Angola, línguas indonésias (principalmente da família austronésica), no Timor Leste, e línguas ameríndias, no Brasil, bem como problematiza a noção de extinção linguístico-cultural, por meio do estudo de processos de resistência e busca de resgate identitário, situados em políticas e ações afirmativas orientadoras de planejamentos educacionais.

Três professores pesquisadores compõem a mesa. A proposta do professor Jean-Pierre Chavagne aborda o processo de extinção da língua Kimbundu, de Angola, no contato com a língua portuguesa. A Prof<sup>a</sup> Tânia Ferreira Rezende aborda situações de resgate linguístico, cultural e identitário, além de analisar traços de resistência linguística, depois das políticas e ações de apagamento da Língua Geral do Sul, de base Tupi, pela língua portuguesa, o Prof. Vítor Jochims Schneider relata suas experiências de ensino de Língua Portuguesa na comunidade multilíngue de Díli, Timor-Leste, e a Prof<sup>a</sup> Maria Lúcia Segabinazi Dumas aborda o papel da educação escolar no reconhecimento e valorização social de uma identidade híbrida formada no contexto de extinção de línguas e culturas estigmatizadas durante a colonização do Brasil, além de coordenar a mesa.

Angola, um dos PALOPs (Países africanos de língua oficial portuguesa), vive uma situação linguística única em África. Uma língua europeia, o português, é a língua mais falada do país e tornou-se a língua materna da maior parte da população, com tendências ao monolinguismo em Luanda, a capital. O perfil linguístico geral dos outros países africanos, inclusive os outros PALOPs, é bem diferente: a esmagante maioria das populações fala em casa e para os usos correntes da vida íntima uma língua vernacular e uma língua veicular não europeia, e reserva as línguas europeias para a vida administrativa. São sociedades plurilingues. Em Angola, progressivamente, a língua portuguesa se fez língua vernacular, com um processo que começou no século 16. Existiram línguas crioulas, mais hoje não há crioulos em Angola. Acelerou-se o processo durante o fim do século 20. Entre as dez famílias de línguas bantu de Angola, o kimbundu é a língua da região de Luanda, que conviveu com o português desde o século 16, e foi falada até no Brasil e nomeadamente durante o século 17, e naturalmente em Lisboa. Interações entre o kimbundu e o português continuam hoje, mas paralelamente, o kimbundu deve ser considerado como em vias de extinção, mais do que as outras línguas de Angola, também ameaçadas. À lusitanização de Angola, devido principalmente à guerra e à vontade política de criar uma unidade nacional, acrescentou-se a luandinização, verdadeiro êxodo que trouxe à capital população de todo o país, que fez com que é quase impossível encontrar hoje em Luanda locutores do kimbundu. Português e kimbundu tiveram influências mútuas. Na história da língua portuguesa, o kimbundu é a língua que mais o acompanhou, e mais recebeu do português, a parte que o kimbundu deu ao português além do vocabulário, sendo ainda objeto de pesquisas. Para docentes e pesquisadores nas áreas do português e das culturas lusófonas, Angola e o kimbundu estão com certeza à espera de mais interesse.

### Português Tapuia: um signo da resistência linguística no cerrado central do Brasil

Tânia Ferreira Rezende

No século XVIII, a extensão das políticas de aldeamento ao interior central do Brasil, constituiu um importante instrumento para a interiorização do projeto colonial brasileiro, contemplando os interesses da Coroa, da Igreja e da sociedade em formação. No território dos Guayazes, atual estado de Goiás, entre os seis aldeamentos construídos encontra-se o Aldeamento Carretão de Pedro III, onde foram “recolhidos” os Xavante. Ocorre que, como era de praxe, outros povos indígenas (Kayapó, Karajá, Javaé, todos do tronco Macro-Jê, assim como os Xavante) foram aldeados no Carretão, além de negros e brancos. Assim, o Carretão, como todo aldeamento, tornou-se um campo sociolinguisticamente complexo (PEREIRA, 2002), tendo a língua portuguesa como a língua legítima (BOURDIEU, 2007) da administração, das interações sociais, das funções religiosas e da instrução. Essa era uma das estratégias de apagamento da diversidade, e também dos traços indetentificatórios dos indígenas, e de invisibilização das diferenças. O povo indígena Tapuia do Carretão é herdeiro deste complexo campo, é falante de português e passa, atualmente, por um acelerado processo de etnogênese. Neste processo, suas práticas linguísticas são o espaço dos conflitos e das lutas em defesa da identidade indígena, uma necessidade para a garantia de suas terras e da sustentabilidade da comunidade, que se dá, quase exclusivamente, na escola, campo das práticas socioculturais identificadoras dos Tapuia e arena de disputas identitárias entre ser ou não indígena, entre querer ser ou não querer ser Tapuia. Nesta arena, instaura-se o Português Tapuia como a língua étnica, confirmadora da identificação indígena dos Tapuia, a esperança de vitória dos Tapuia sobre a usurpação de suas terras e de suas vidas. Ainda assim, a indianidade do Português Tapuia é contestada por não indígenas e por indígenas. Tirar deles a poderosa arma de afirmação de sua identidade indígena é tirar-lhes o direito a ser indígena com todas as implicações que isso acarreta. A questão que se levanta, diante desse embate, é que português é esse falado pelos Tapuia? O que o torna uma língua indígena e a língua dos Tapuia, diferente do português rural ou sertanejo da região Noroeste de Goiás? Para contribuir com a construção e o fortalecimento da identificação indígena dos Tapuia, empreendemos a descrição do Português Tapuia, em busca de respostas a nossas perguntas. O ponto de partida são os Trabalhos de Conclusão de Curso dos docentes Tapuia em formação na licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, cujos resultados servem de base teórica e empírica para a presente discussão. Além disso, procedemos à descrição fonético-fonológica e morfosintática do Português Tapuia, a partir das narrativas recolhidas pela antropóloga Rita Heloísa de Almeida, nos anos 90, junto aos anciãos da comunidade. O objetivo da descrição é verificar se há no Português Tapuia manutenção de sons, combinações sonoras ou processos fonológicos, bem como se persistem no sistema pronominal do Português Tapuia traços linguísticos característicos de duas de suas línguas indígenas formadoras, a saber: o Xavante e o Kayapó. Os resultados preliminares revelaram a participação das línguas indígenas na formação do Português Tapuia, com predominância de características linguísticas provenientes do Tupi, como acontece no Português Brasileiro. Depois da Língua Geral, a língua Xavante é que mais deixou marcas no Português Tapuia, demonstrando como a língua guarda a história. Tais resultados revelam a resistência das línguas indígenas, que, mesmo silenciadas pela força política da língua portuguesa e pela ação do tempo, conservam-se mocozadas nas práticas linguísticas Tapuia.

## A língua portuguesa em Timor-leste: cartografia de uma experiência de ensino

Vítor Jochims Schneider

Este trabalho tem como objetivo apresentar por meio de uma narrativa cartográfica uma experiência de ensino de Língua Portuguesa na comunidade multilíngue de Díli, Timor-Leste. O relato é composto de análises de diferentes registros produzidos pelo autor ao longo da segunda metade de 2013. Tomando como ferramenta a divisão cronológica tempu português, tempu indonézia e pós-99, podemos esboçar os traços que compõem a história linguística, política e cultural do território que hoje compõe a República Democrática de Timor-Leste. Desde o século XVI, o território fez parte do Império Colonial Português, porém, é a partir da segunda metade do século XIX que o governo da metrópole passa a realizar a aplicação de um projeto colonial efetivo. Nesse período de estabelecimento de alianças entre as elites timorenses e os funcionários europeus, a língua portuguesa é empregada na administração local, na instrução escolar e na vida religiosa. Ainda que o português tenha sido introduzido nos contextos institucionais, o idioma empregado como língua franca pelos timorenses nesse período é o tétum. Essa língua da família austronésica, graças aos anos de contato com o português, apresenta uma considerável carga lexical portuguesa, que acabou por desenvolver uma variedade própria da praça comercial de Díli que é denominada hoje como tétun-parsa ou tétun-díli. No século XX, a mesma crise colonial que propiciou independência às antigas colônias portuguesas na África repercutiu de modo distinto em Timor-Leste. Em novembro de 1975, os timorenses, organizados em diversas frentes de ação política, declaram a independência do território. Porém, em dezembro do mesmo ano, as tropas indonésias comandadas pela ditadura de Suharto invadem o antigo Timor Português e fazem dele uma província anexada à Indonésia. A nova aparelhagem estatal desse país coloca em ação um programa de implementação do modelo cultural suhartiano, que proíbe o uso do português e faz da língua oficial indonésia (bahasa indonesia) o idioma da administração pública e da escolarização. Paralelamente à imposição da língua do dominador, a língua portuguesa segue sendo utilizada pelos timorenses empenhados nos movimentos guerrilha. Além disso, a proibição desse idioma para a realização dos rituais católicos, fez com que os clérigos timorenses empregassem a língua tétum dentro da igreja. Desse modo, o que antes era visto como um dialeto local passou a ocupar a posição de uma língua litúrgica. Após longos anos de resistência, o referendo de 1999 instaurou a Administração Transitória das Nações Unidas, e Timor-Leste se torna um país livre em 2002. Nesse mesmo ano é promulgada a constituição timorense, que institui como línguas oficiais o tétum e o português. O plano de constituir uma república na qual o português figure como língua oficial já estava previsto em 1975, porém a confirmação da língua portuguesa na constituição de 2002 gera inúmeros debates entre os timorenses e dentro da comunidade internacional. Apesar da oficialidade, a língua portuguesa não é o idioma de uso comum entre os timorenses. Esse território, ainda que pequeno em extensão, apresenta uma imensa variedade linguística. De acordo com o censo nacional de 2004, há 32 línguas nativas timorenses, que são agrupadas em duas grandes famílias: austronésicas e papuásicas. Além das línguas nativas e do português, o inglês e o bahasa indonesia se fazem presentes no cotidiano timorenses em virtude da proximidade geográfica com Austrália e Indonésia. Nesse contexto multilíngue, o português aparece como uma língua de instrução, cujo domínio registra crescimento. Estima-se que no ano 2000, os timorenses que dominavam o português representariam algo entre 5 e 20% da população total (HAJEK, 2000). De acordo com o censo de 2004, esse número sobe para 36%, sendo que a maior parte da população que domina o idioma tem entre 18 e 25 anos de idade. O censo de 2010 apresenta um crescimento notável do domínio do português entre os jovens, chegando a 43% da população com idade entre 15 e 19 anos. Esse trabalho, apresentará uma análise de uma experiência de ensino de língua portuguesa no contexto universitário timorense. Serão apresentadas as especificidades vivenciadas e analisadas algumas atividades produzidas em sala de aula para que sejam expostos alguns dos traços característicos da língua portuguesa que está a se desenvolver na população jovem de Timor-Leste.

**Português língua de herança: uma experiência com a comunidade brasileira em Córdoba**

**Mariana Cortez**

*macortez74@hotmail.com*

*Inst. Latino-Americano de Arte, Cultura e História- UNILA*

**Cássia Neves Lacerda**

*cassia\_neves@yahoo.com.ar*

*Facultad de Lenguas - UNC*

**Fernanda Cutro**

*mfcutro@gmail.com*

*Escuela de Cs. de La Información - UNC*

Os objetivos propostos por este trabalho visam ao tratamento da Língua Portuguesa como língua de herança, ou seja, uma especialidade do PLE que cuida da transmissão da língua e de valores culturais brasileiros para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior, desde muito pequenos. A referência ao termo “herança” está relacionada à busca de preservação ou recuperação da língua e cultura nacionais como capitais herdados de pais nativos residindo com a família num outro país. O projeto responde à necessidade de estimular nos alunos o entendimento e a valorização de suas raízes para que possam, assim, criar e manter laços com o país de origem dos seus pais, já que esse processo tem como fundamento o propósito, emocional e racional, que os familiares diretos têm de disseminar suas raízes culturais e sociais. Da mesma forma, busca-se desenvolver as diferentes habilidades em relação à Língua Portuguesa e à Cultura brasileira de forma contínua e estruturada. Para alcançar essa meta consideramos muito significativo o papel do profissional docente para criar um espaço de conexão e aprofundamento dessa vivência na sala de aula, igualmente é de suma importância a participação dos familiares no processo de aprendizagem dos “novos” falantes da língua de herança para a geração de um contexto de vivência da língua. O projeto é desenvolvido com os alunos – filhos de brasileiros (em faixa etária de 5 a 12 anos) convidados a participar de um curso contínuo de duração anual. As aulas são propostas a partir de situação-problema, em que o aluno é levado a desenvolver suas habilidades, oral e escrita, em língua portuguesa e esta será acionada, a partir das relações estabelecidas entre pais, professores e colegas de curso. O trabalho com os textos disparadores são sempre de cultura brasileira e de expressão artística, visando a uma proposta intercultural com a cultura e língua da Argentina. Alguns resultados parciais do projeto são o desenvolvimento harmonioso do encontro entre duas culturas, a melhor compreensão da cultura e do modo de vida da sua família e do seu país de origem, o aprimoramento das competências linguísticas orais e escritas em sua língua de herança, assim como também, o fortalecimento da comunicação na família na língua de herança, sempre promovendo e valorizando o bilinguismo em perspectiva intercultural (Cavalcanti: 1999, 2001; Comboni-Salinas:1996, Maher: 2005, 2007, 2010; Arnoux: 2012). O projeto está em andamento e podemos, em conclusões parciais, apresentar os seguintes dados, tais como a importante participação da comunidade brasileira em Córdoba e apoio ao projeto; o desenvolvimento de atividades comunicacionais em situação de interação; a integração do grupo de alunos e professores. Cabe destacar também a dificuldade de trabalho, pois o grupo é heterogêneo com relação à faixa etária e nível de língua, e o escasso material bibliográfico nesta área. No entanto, a prática com os filhos de brasileiros e a possibilidade de desenvolver um projeto até certo ponto inovador vem contribuindo com a área e a partir da experiência e registro sistemática é nossa intenção promover a discussão e difusão da necessidade do trabalho do português como língua de herança em comunidades brasileiras residentes no exterior.

## **Relações interculturais: herramientas del pensamiento renovado en los procesos de integración**

**Maria Lúcia Segabinazi Dumas**

*mldsumas@ahoo.com.ar*

*Universidad Nacional de Córdoba*

*Universidad Nacional de Rosario*

**Laura Phillips Sánchez**

*assistente.ejecutiva@aualcpi.net*

*Asociación de Universidades de*

*América Latina y el Caribe*

*para la Integración AUALCPI*

La integración regional, al ser un proceso que involucra a toda la sociedad, requiere de la participación del mayor número de actores posibles en su planificación, pero sobre todo en su implementación. La universidad tiene un rol fundamental para fomentar y propiciar el éxito de estos procesos, porque su activa vinculación con los mismos es vital para lograr cambios sociales y estructurales. En este sentido, la interacción con otras realidades educativas, posible por las experiencias vividas de sus actores, constituyen un aporte transformador de la realidad social. Con el objetivo de afianzar las relaciones culturales y lingüísticas de las universidades de América Latina y el Caribe, además de potencializar la construcción de redes de cooperación e intercambio con la Facultad de Lenguas, la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI (con personería jurídica en Colombia), en conjunto con profesores de la Facultad de Lenguas de la UNC y Escuela de Lenguas de la UNR iniciaron un proyecto cuyo foco central es la difusión del idioma portugués y su inclusión en la internacionalización curricular que integran las instituciones educativas de América Latina y el Caribe. De esta forma, el presente trabajo se apoya en la perspectiva del “pensamiento renovado de integración”, coordinado por Manuel Garretón, el cual tiene por finalidad promover el debate intelectual sobre las transformaciones socioculturales y las perspectivas de la integración en Latinoamérica dentro del contexto de la globalización. A su vez, pretende plantear propuestas para fortalecer el espacio cultural de la región. Así, el proyecto busca presentar los resultados iniciales, fruto de la primera misión académica AUALCPI y UNC/UNR de 2014. A partir de ellos, se analizarán fundamentalmente dos cuestiones que dan inicio a esta iniciativa: 1) El impacto del aprendizaje del portugués en los participantes de los cursos de Lengua y Cultura en los Procesos de Integración Regional, experiencia pionera que se enmarca en la difusión del idioma portugués y su inclusión en la internacionalización curricular que integran las instituciones educativas de América Latina y el Caribe. 2) Presentación del relevamiento inicial realizado en universidades públicas y privadas y otras instituciones académicas de Colombia sobre las representaciones del idioma portugués. Las actitudes lingüísticas de los informantes serán recogidas por medio de cuestionarios de preguntas directas, que se aplicarán mediante técnicas de entrevista. Las conclusiones que de este tipo de análisis se obtengan pueden ser pertinentes para la producción de un diagnóstico sobre la enseñanza del portugués para identificar los intereses y necesidades de las comunidades académicas contactadas, promoviendo el desarrollo de actividades futuras entre las instituciones de AUALCPI y la UNC y UNR y el desarrollo de programas y actividades definidas para la consolidación de las áreas comunes de trabajo. La AUALCPI y UNC/UNR pretenden, a través de este proyecto, fortalecer el sentimiento de pertenencia a la región y afianzar los lazos entre universidades que integran el Mercosur y otras universidades latinoamericanas y del Caribe que ven la cultura y el idioma portugués como ajenos a su propia realidad. Este será el primer paso para conocer, valorar y respetar las formas culturales aportadas por el bagaje de las culturas de otros entornos, específicamente de la cultura brasileña.

## A política linguística no Timor-Leste: reflexões sobre um ambiente escolar

**Helena Karla Isoppo Schmid**

*helenaschmid85@gmail.com*

*Universidade Estadual de Campinas - Unicamp*

*Instituto de Estudos da Linguagem - IEL*

Timor-Leste é um dos mais jovens países do século XXI, com apenas doze anos de formação do seu estado-nação. A pequena e montanhosa ilha localiza-se no sudeste asiático – entre a Indonésia e a Austrália - em uma região onde as influências ambientais e culturais dos blocos continentais da Oceania e da Ásia se encontram. O país fica na ilha do Timor, no arquipélago da Pequena Sonda, dividindo seu território com a província Indonésia de Nusa Tenggara Timur. A porção terrestre oriental do país foi colônia portuguesa desde o século XVI até 1975, quando declarou independência no contexto da Revolução dos Cravos portuguesa. Pouco tempo depois foi invadida pelo país vizinho, a Indonésia, que o anexou como a província de Timor Timur. Após 25 anos de dominação, um plebiscito foi realizado e a população escolheu pela libertação do regime opressor de Suharto. O período de transição foi marcado pela brutal retirada do poder indonésio do local, com pilhagens, vandalismo, e a destruição das infraestruturas governamentais, escolas e, sobretudo, mortes. Nesse momento, as Nações Unidas entram no país, para um governo provisório e para organizar a futura eleição presidencial direta. No ano de 2002 foi instalado o primeiro governo da República Democrática de Timor-Leste sob o regime de república parlamentarista, sendo a língua portuguesa e a língua tétum, oficializadas como línguas nacionais. Por consequência das relações políticas e econômicas com os países vizinhos, ao inglês e a língua indonésia foi atribuído o status de línguas de trabalho. O país, outrora formado por pequenos reinos que, de alguma forma, se distinguiam cultural e linguisticamente, atualmente possui pouco mais de um milhão de habitantes distribuídos em treze distritos e um quadro linguístico extremamente complexo, por apresentar mais de 30 idiomas nativos. Nesse cenário multilíngue, a língua portuguesa passou a ser ensinada nas escolas e instituições públicas. Contudo, a paisagem linguística de Timor mostra-se muito peculiar, evidenciando a relação das várias línguas em contato e como consequência as implicações sociais para quem domina ou não essas línguas, trazendo também para a discussão a questão dos direitos linguísticos dos grupos das línguas minorizadas. Os reflexos das políticas linguísticas do Estado podem ser observados a todo o momento, nas ruas, nos mercados e, principalmente, na escola, que se mostra como lugar de tensão entre essas escolhas, um ambiente de ensino onde a língua legitimada pelo Estado – que não é a língua falada pela maioria – divide seu espaço com outros idiomas, produzindo assim um lugar de tensões político-linguísticas. O objetivo desta comunicação é apresentar a política linguística do Estado de Timor-Leste, a relação da formação de seu processo histórico de estado-nação na escolha dessas políticas e alguns dos desdobramentos sociais no cenário contemporâneo. O ponto inicial desse estudo sobre política linguística leste-timorense deu-se pela realização de um estágio docente através do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste – PQLP/CAPES no ano de 2013, oriundo de um acordo de cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste. Os dados coletados para subsidiar o presente estudo fazem parte da pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

## Lectura literaria en lengua extranjera

**Néida Beatriz Vasconcelo**

*beatrizvasconcelo@yahoo.com.ar*

*Facultad de Lenguas.U.N.C.*

El lenguaje es un rasgo humano que se relaciona con la capacidad de comprender, de expresar, crear y hacer conocer una cultura. Esta concepción se centra en la perspectiva social y pragmática de la ciencia lingüística. No hay duda que la lengua y el lenguaje tienen su realización en un contexto del texto y de un contexto “enriquecido a nivel etnográfico” (Vez: 2004), que es necesario trasladar al contexto del aula de lengua extranjera. Apropiarse de una lengua extranjera implica apropiarse de sus discursos sociales y de su cultura. Concepto de cultura que según Miquel, L. (2002) “se ha ido perfilando y matizando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de ELE. Hemos pasado de una visión exclusivista de la cultura legitimada entendida como arte, literatura, folklore, gastronomía... a una más cerca del sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes más en la línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación”. Según Coseriu (1986) “la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la palabra, etc.; en una palabra con toda la vida del hombre”. Desde esta postura teórica la relación de una cultura con la lengua permite que un alumno extranjero conozca una determinada tradición cultural que le ofrece un sinnúmero de referencias para interpretar los textos y la realidad. Los referentes culturales son distintos en cada sociedad y se filtran con diferente intensidad en las producciones textuales, y el estudiante de ELE construye el sentido cuando ingresa al entrelazado de discursos según su enciclopedia acerca del contexto sociocultural extranjero. Los alcances de este planteo para un hablante de LE implica que: en primer término las acciones didácticas prevean el desarrollo de habilidades para que se conviertan en lectores autónomos; y en segundo término: es necesario incentivar las marcas de conocimiento del sujeto lector para que busque pistas en el texto y de esta manera se construye el proceso de comprensión. La influencia del contexto sociocultural al que pertenece el texto constituye un elemento clave en la construcción del sentido para los lectores de ELE. Ubicar cada texto dentro de su marco contextual adecuado puede ser determinante para acceder a la comprensión porque “las unidades lingüísticas en el discurso son vías de acceso al sentido que solo se dicen parcialmente y cuya intencionalidad comunicativa queda muchas veces implícita” (Aqaroni Muñoz, R. (2004). Desde esta postura teórica el objetivo de este trabajo es dar a conocer la experiencia de la enseñanza de la literatura a estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional de Córdoba. En la diversidad de textos trabajados interesa abordar la presencia del discurso sociocultural en el texto literario, donde la palabra no agota el significado de las cosas sino que se busca que lo imponderable de lo real sobreviva en la enunciación, la finalidad de lo literario es desvelarnos el entendimiento.

**Aquisição da competência comunicativa e intercultural no ensino/aprendizagem de PLE a hispanofalantes:  
um diálogo transcultural a partir da culinária latino-americana**

**Larissa Paula Tirloni**

*larissatirloni@hotmail.com*

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Paraná/Brasil*

Essa exposição tem como objetivo relatar um estudo de caso que reflete sobre a questão da interculturalidade trabalhada através de exercícios didáticos que envolvem música e cultura. O processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira - PLE a um alunado hispanofalante instaura-se em um ambiente em que a cultura ocupa um lugar preponderante. Em tal cenário, os profissionais do ensino de PLE inserem-se em um contexto privilegiado, no qual o conjunto sala de aula, professor e aluno pode ser visto como uma expressão metonímica da América Latina quando tem-se alunos oriundos dos mais diversos pontos do continente. Em um espaço privilegiado para a produção do conhecimento, a multiculturalidade determina todas as formas de ação pedagógica e de relações interpessoais. Sob esse prisma, a aquisição da competência comunicativa e intercultural suscita uma integração linguística e cultural motivada pelo desejo de conhecer e entender a perspectiva do outro, bem como de romper preconceitos disseminados pelos veículos midiáticos. Por intermédio de um viés de aprendizagem que transcende olhares estandardizados, a língua estrangeira é abordada como cultura e interação e, conseqüentemente, professor e aluno concedem novos horizontes buscando perceber as diferenças étnicas e culturais como objetos de integração, de enriquecimento e revitalização de sua própria cultura em um ambiente de intercâmbio de experiências; para além das diferenças e semelhanças gramaticais. No que tange ao material didático, o uso da música em aula de língua estrangeira é interessante e com os mais diversos fins como o trabalho com a fonética e fonologia, variações linguísticas, vocabulário e com a obra e vida do cantor e compositor. Ademais, a música traz características peculiares da cultura, dos costumes e temas relevantes, como a culinária, por exemplo. Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende trazer um exemplo de atividade a ser desenvolvida na aula de PLE com vistas a promover a aquisição da competência comunicativa e intercultural através da canção "Feijoada Completa", do cantor e compositor Chico Buarque. Sabe-se que o feijão é ingrediente de distintos pratos na gastronomia latino-americana, então cada aluno poderá compartilhar o modo como tal grão é preparado em seu país. Sob essa ótica, a comunicação em língua estrangeira insere-se no cotidiano do aprendiz por meio de um texto autêntico, como é o caso da receita, promovendo interação social na língua-alvo. Além do já exposto, a prática de atividades com o gênero receita implicará na prática e domínio do modo imperativo; exercícios que a aquisição da competência comunicativa também contempla. Para tanto, o aluno será conduzido à prática do diálogo em português e a refletir sobre os matizes culturais da culinária brasileira e de outros países da América Latina. Nesse processo, estimular o aspecto afetivo é fator essencial em todo o processo de aprendizagem, visando despertar a empatia, a curiosidade e a flexibilidade. No que cerne ainda à canção em tela, percebe-se que, além de trazer um dos pratos típicos mais conhecidos e difundidos no Brasil e no exterior, permite propôr uma enriquecedora reflexão através da presença da culinária latino-americana na literatura e nas mais distintas manifestações artísticas, como por exemplo: em poema de Vinicius de Moraes; em Sor Juana Inés de la Cruz; em Laura Esquivel, Pablo Neruda, Cervantes etc.. Sendo assim, objetiva-se fomentar a prática da interculturalidade pois, a partir de suas próprias vivências empíricas, os discentes poderão melhor compreender a variante brasileira da língua portuguesa e o contexto multicultural em que a América Latina está inserida.

## A ação mediada na perspectiva do interacionismo histórico-cultural como perspectiva didática no ensino da língua

**Noeli Reck Maggi**

*nrmaggi@uniritter.edu.br*

**Rebeca Martínez Américo**

*Rebk.ma@gmail.com*

**Renata Santos de Moraes**

*Re.morales@icloud.com*

*UNIRITTER/Laureate International Universities*

A comunicação “A ação mediada na perspectiva do interacionismo histórico-cultural como perspectiva didática no ensino da língua”, inscrita no eixo “O currículo e as perspectivas didáticas”, tem como um dos propósitos dar visibilidade ao debate sobre os efeitos da ação da cultura, no que se refere aos aspectos histórico-culturais e sobre os processos implicados nos planos pedagógicos de curso, no que se refere às modalidades de intervenção, para o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem formal e não formal dos sujeitos. O currículo como possibilidade de agregar teorias, princípios e conceitos, temas transversais e experiências teórico-práticas, representa um marco referencial para gestar a ação pedagógica no ensino da língua no sentido estrito, como a possibilidade de ampliação às demais áreas do conhecimento, no sentido amplo. As novas abordagens curriculares (PCNs, Brasil 2000) propõem a contextualização e a transversalidade como meios que podem ser utilizados para motivar os alunos. Além de motivar, estes conceitos, dão significado ao que é ensinado em sala de aula, não sendo suficiente que o aluno receba um determinado conhecimento, mas também que saiba como empregá-lo em um determinado contexto. O ensino da língua deve englobar questões sociais e problemas cotidianos do educando, para que os objetivos da educação sejam atingidos. O melhor domínio da língua e seus códigos se alcançam quando se entende como ela é utilizada na convivência do trabalho ou das práticas sociais, nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Aprender a observar, ver, compreender e avaliar as modalidades e os sentidos atribuídos aos elementos culturais na comunicação é o objetivo de uma competência intercultural. Precisamos pensar a aprendizagem da língua como uma competência abrangente e não estática, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. A comunicação propõe para o debate a dimensão sócio-histórico-cultural na implementação de diretrizes e competências para o ensino e aprendizagem da língua, a intervenção docente através do uso de tecnologias e redes sociais como instrumento de interação entre sujeitos aprendentes, como também o recurso da mediação na atividade docente. A construção do conhecimento e a aprendizagem da língua pode se processar pela interação e pela mediação social por meio de dispositivos materiais e psicológicos representados por instrumentos, signos e símbolos de modo a promover significado e sentido no dinamismo da ação compartilhada. WERTSCH (1999), seguindo a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, ao interpretar o princípio da mediação proposto por Vigotsky, afirma que a ação é o foco principal de análise ao centrar a atenção no sujeito do conhecimento, no objeto e no agente propiciador da ferramenta. Vigotsky percorre o âmbito da linguagem como estruturante das funções superiores do intelecto, fortemente alicerçado pelas influências históricas e culturais. Esta visão teórica nos alerta para a necessidade de uma aguçada apreciação sistemática, materializada e com registros contínuos de como os modos de mediação ou ferramentas culturais estão envolvidos na ação. A mediação, em situação de aprendizagem escolar, pode ser utilizada através da tutoria entre pares com níveis de competências diferentes para possibilitar o crescimento cognitivo e a experiência da relação de alteridade, autorizando aos sujeitos novas formas de significar e dar sentido ao objeto do conhecimento. “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.” (VIGOTSKY, 2005) Partindo de uma pesquisa teórica e empírica, apoiada na perspectiva de Vigotski, propõe-se o debate sobre a ação mediada no ensino de língua como um modo de criação e de apropriação de sistemas semióticos para traduzir a realidade e ter acesso ao campo das significações com o uso da linguagem.

**Da escola tradicional à escola ecossistêmica: a educação sob a ótica da Análise do Discurso Ecológica e da Antropologia do Imaginário**

**Lorena Araújo de Oliveira Borges**

*lorena.aoborges@gmail.com*

*Universidade Federal de Goiás – UFG/CAPES*

**Elza Kioko Nakayama Nenoki Couto**

*Universidade Federal de Goiás – UFG*

O presente trabalho tem como principal objetivo estabelecer um paralelo acerca da constituição do imaginário e dos discursos que fundamentam a escola tradicional e as escolas pioneiras (ou ecossistêmicas), destacando as distinções entre ambas. Para tanto, utilizamos como objetos de análise a cartilha do Programa Mais Educação (Passo a Passo, 2011) e o projeto político pedagógico da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, de São Paulo. O primeiro documento foi desenvolvido com o intuito de apresentar indicações que deveriam ser seguidas pelas escolas públicas tradicionais que tivessem a intenção de se transformar em instituições de tempo integral; o segundo fundamenta o *savoir faire* educacional de uma escola que foge, em muitos aspectos, aos padrões estabelecidos socialmente, como as noções de tempo e espaço. Para alcançar esse objetivo, recorreu-se ao arcabouço teórico disponibilizado pela Ecolinguística e pela Antropologia do Imaginário durandiana. No primeiro caso, a Análise do Discurso Ecológica (COUTO, 2014), uma linha de pesquisa da Ecolinguística que se propõe a estudar os discursos a partir do viés do paradigma da ecologia profunda, enfatizando a defesa da vida e a luta contra o que traz sofrimento, permitiu-nos compreender de que maneira os discursos colocados em circulação contribuem (ou não) para a constituição de inter-relações ecossistêmicas, dos indivíduos entre si ou com o meio físico que os circunda. Quanto à Antropologia do Imaginário durandiana, partiu-se da noção de ideograma (ARAÚJO, 1997) para elucidar quais são os mitos que norteiam cada um desses documentos. Para Durand (1996), o mito tem o papel de orientar a ação e o projeto de vida dos sujeitos que se fundamentam nele. Ou seja, diferentes mitos implicam em diferentes orientações diante dos problemas cotidianos. A partir da análise em questão, foi possível compreender alguns dos caminhos percorridos pelas instituições de ensino ecossistêmicas – aquelas que se pautam por princípios da comunhão e da interação, buscando promover relações mais harmoniosas dos indivíduos entre si e com os meios ambientes (mental, social e natural) em que estão inseridos – com o intuito de permitir a efetivação das mudanças nas práticas educacionais.

## Ethos e parâmetros prosódicos na interface análise do discurso-prosódia

**Juan José Rodríguez**

*jujose@yahoo.com*

*Facultad de Lenguas - UNC*

Toda vez que tomamos a palavra e produzimos um enunciado, ao mesmo tempo, delineamos uma imagem de cada um de nós. Esta constatação até certo ponto trivial, visto que constitui uma dimensão inelutável de todo ato de enunciação, tem revelado interesse desde a Antiguidade por ser fundamental na tentativa de convencer o interlocutor. Para Aristóteles, três espécies de provas são usadas pelo orador para persuadir seu auditório: o caráter do orador (ethos), as paixões despertadas no auditório (pathos), e o próprio discurso (logos). Durante o século XX, o ethos da Retórica Aristotélica tem sido recuperado por diversas áreas do conhecimento, como a “nova retórica”, a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso, entre outras, com a intenção de compreender e explicar a eficácia do discurso.

A imagem do sujeito do discurso não deve ser objeto do dizer, mas um efeito perceptível do seu discurso, o que equivale a dizer que o ethos é predominantemente mostrado em lugar de dito. Neste sentido, Ducrot (1984) afirma que o ethos não se trata das afirmações que o autor pode fazer sobre si próprio no conteúdo do seu discurso, “mas da aparência que lhe conferem a cadência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos”. Por sua vez, Maingueneau (2008) propõe o desdobramento do ethos discursivo, isto é, aquele que de fato se constrói no ato de enunciação, dentro do qual distingue também entre ethos dito e ethos mostrado, e o ethos pré-discursivo, ligado às representações do enunciador que o interlocutor constrói antes mesmo de que ele tome a palavra e que se relacionam com uma doxa particular.

O Taller de Dicción y Expresión Oral, asignatura curricular do Profesorado de Português da Facultad de Lenguas, UNC, propõe-se o desenvolvimento de capacidades que permitam o melhoramento das habilidades orais já adquiridas pelos estudantes e, ao mesmo tempo, forneça um modelo de abordagem de aspectos suprasegmentais, passível de ser transferido a sua futura prática como professores de PLE. Atendendo ao primeiro objetivo, entre os conteúdos desenvolvidos encontram-se os principais fenômenos suprasegmentais, isto é, o tom e os contornos entonacionais, a intensidade e o reforço enfático, a velocidade de elocução e as pausas. Neste sentido, com as atividades propostas objetivamos responder a em que medida os parâmetros acústicos de ditos fenômenos podem ser empregados para a construção do ethos almejado pelo falante em diferentes situações de interação oral?

Visando o seu futuro papel como professor de português, mas também em seu atual trajeto de formação, o estudante avançado deve ser consciente da importância do ethos como estratégia de evitação do fracasso de suas intervenções comunicativas, levá-lo em conta e ensaiar a manipulação dos parâmetros acústicos com o escopo de delinear diferentes imagens de si. Para tal fim, elaboraram-se um corpora de documentos audiovisuais e um conjunto de atividades que objetivam analisar e/ou levar à prática diferentes tipos de ethos em situações mais ou menos próximas do contexto do estudante/futuro professor.

## Clique na notícia: o jornal on-line na sala de aula

**Karla Faria**

*kcafaria@gmail.com*

*Universidade Federal Fluminense - UFF*

Os jornais e a internet são instrumentos enriquecedores de apoio no processo ensino- aprendizagem, constituem rica fonte para diversas atividades interessantes em sala de aula, pois apresentam ampla diversidade textual, tanto verbal como também visual. Além do trabalho com as estruturas fragmentadas do jornal (as reportagens, crônicas, charges, etc.), o objetivo maior dos professores deve ser a formação do hábito de leitura de fontes notícias e a reflexão de como estas informações são veiculadas, desmistificando a ideia de que jornal é coisa de adultos e que sua leitura é de difícil compreensão.

O texto jornal revela-se complexo, pois tanto o impresso quanto o on-line apresentam uma gama de linguagens que se relacionam de diferentes maneiras. Sua leitura rompe com a linearidade, dando ao leitor a possibilidade de escolhas, ainda que limitadas pelas definições do enunciador.

O jornal, veículo fundamental para a disseminação da informação, funciona como um simulacro do mundo, como se fosse possível relatar em suas folhas todos os acontecimentos. Este veículo apresenta-se como um sujeito semiótico (LANDOWSKI, 1992), pois mostra uma marca, uma identidade que o constitui como um sujeito social, com papel demarcado na sociedade, pois: “cada jornal tem seu estilo, um tom, um perfil que o define e (...) dele fazem uma figura social capaz de cristalizar duradouramente atitudes de atração ou de repulsão.” (LANDOWSKI, 1992, p. 118). Este veículo revela uma dupla natureza, anuncia o novo na constância de um formato no qual o leitor repousa o olhar habitual, dando-lhe segurança que gerará a fidelidade. Pretende-se observar como a estratégia enunciativa que, ao organizar as diferentes linguagens na superfície de manifestação do hipertexto, permite a interação entre os sujeitos aí instalados. Enquanto o texto propõe ao leitor um percurso fixo, linear (numa reportagem) ou espacial (numa fotografia), o hipertexto (LÉVY, 1993) permite ao leitor/usuário construir sua própria ordem de leitura, criando diferentes contextos e destinos, constituindo a sua versão pessoal do que tem diante dos olhos. Serão analisadas neste trabalho as estratégias enunciativas adotadas nos jornais on-line, observando os recursos utilizados na interação entre enunciador e enunciatário inscritos no discurso.

O ponto crucial deste trabalho é pensar como o jornal pode ser utilizado como uma ferramenta eficaz no ensino de línguas. Apresentarei algumas reflexões teóricas sobre o gênero jornal e sua aplicação nas aulas de língua portuguesa e língua espanhola. Os enunciados são produzidos em função do gênero ao qual pertencem, ou seja, obedecem a determinadas coerções. Será utilizado neste trabalho o conceito de gênero de Bakhtin que adverte que uma situação exige um o que dizer que é inseparável de um como dizer.

Este trabalho, baseado teoricamente na semiótica discursiva, pretende analisar tais conceitos e expor alguns trabalhos realizados com o gênero jornal, utilizando a versão on-line dos jornais O Globo, El Clarín e El País (Espanha). Com o uso da versão digital do periódico, busca-se também analisar com os alunos as formas de interatividade que o meio proporciona, bem como a instantaneidade da divulgação das informações e a atualização constante dos fatos que se tornam notícias em um clique. Tal trabalho é fruto de práticas em sala de aula e de reflexões teóricas desenvolvidas em minha tese de Doutorado Clique na notícia: análise semiótica de jornais on-line.

## Os gêneros textuais e as novas tecnologias digitais

**Luziê Maria Fontenele-Gomes**

*luzietfontenele@gmail.com*

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

**Miriam Valéria Rebouças**

*millavally@gmail.com*

*Centro Educacional Profissional Tecnológico da informação Régis Pacheco*

**Cecília Santos Pereira**

*ceciliacomcristo@hotmail.com*

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

Este artigo tem por objetivo discutir os gêneros textuais dentro das novas tecnologias digitais no espaço escolar, visto que o dia a dia da sociedade contemporânea exige constantemente o conhecimento e o uso de diferentes tecnologias. É importante saber como as escolas têm incluído essas novas fontes de conhecimento na sala de aula e como tem sido a recepção dos alunos. O aporte teórico fundamentou-se nas concepções de Mikhail Bakhtin (1992), ao afirmar que é na esfera da comunicação o espaço onde a língua é tida como o lugar de interação humana. Os gêneros textuais oferecem suporte a essa interação mediante as esferas da comunicação, tais como a esfera da oralidade; a esfera do discurso interior; a esfera da escrita e a esfera da linguagem digital. Todo gênero tem um suporte, desde a Antiguidade, os suportes textuais foram se transmutando paulatinamente desde as cavernas até as altas tecnologias de informação como o ambiente virtual da internet. O pesquisador Luís Antônio Marcuschi (2003) ressalta que os gêneros textuais são fenômenos históricos intrinsecamente relacionados à vida cultural e social, contribuindo na ordenação e estabilização das atividades do dia a dia. Nesse sentido, construindo um espaço apto e favorável à interação, a internet, veio conectar a todos, através de novos gêneros - os digitais -, mediados pelo computador, propiciando a construção de um mundo textual mais interessante e encantador. Isto porque os alunos obtêm respostas imediatas e reais, tornando a comunicação mais envolvente, já que disponibilizam com dinamismo sons e imagens, mensagens, vídeos, voz aos textos. Para Marcuschi (2004, p.33), “os gêneros digitais, tais como blogs, e-mail, chats, fóruns, redes sociais, entre outros, possuem a vantagem de associar textos a imagens, sons ou vídeos, além de alguns deles ocorrerem em tempo real (sincronia)”. Os jovens possuem certa facilidade especial para lidar com tais ferramentas, incrementando novas competências e desenvolvimento intelectual. Sobre os diversos gêneros textuais, diariamente, constatamos a partir de experiências várias em sala de aula e na convivência com jovens em diversos ambientes, que ainda há leitura e escrita de nossos alunos, talvez não as convencionais ou a leitura dos grandes clássicos, contudo eles ouvem músicas, assistem a filmes, redigem emails, torpedos, SMS, acessam frequentemente as redes sociais através de twitter, facebook, instagam, conversam constantemente no Whatsapp, no Viber, isto é, conectam-se com o mundo literalmente. Os alunos emitem opinião, mediante textos argumentativos, leem e escrevem textos narrativos, contam histórias, comentam fatos e fotos através dos artigos de opinião e nas redes sociais, ou seja, fazem parte dos mais diversos e variados tipos de gêneros textuais. Sendo assim, percebemos que o “texto é uma unidade significativa e sua inserção no contexto social depende de sua dimensão dialógica.” (MARCUSCHI, 2005, p.17). Um gênero emergente congrega diferentes modos de enunciar por meio da escrita; a oralidade; a imagem e o som e os gêneros textuais dão suporte a essa interação. A educação jamais poderá ficar de fora desse meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois é exigido de cada pessoa que passa por esse processo, não só saber contar, ler e escrever, mas também requer dos indivíduos capacidades informais e tecnológicas. Levando-se em consideração esse processo criativo, fértil e interativo, realmente é evidente a necessidade de usar as TICs, hoje, nas escolas, porque no mundo tudo se transforma muito rapidamente: tempo acelerado, encolhimento de espaço e, conseqüentemente, uma nova necessidade de lidar com as relações sociais. Concluímos, assim, que essas mudanças foram frutos das transformações econômicas, culturais e políticas, mas agora são também conseqüências das mudanças tecnológicas, daí a necessidade de inserção dessas tecnologias no mundo pedagógico.

**Argumentação e persuasão no discurso midiático:  
uma análise linguístico-discursiva sobre o papel das charges na crítica midiática.**

**Priscilla Chantal Duarte Silva**  
*Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI*

Como discurso de informação, o discurso midiático sempre esteve ligado à imagem de “revelador da verdade” às massas populares. Ao contrário do discurso político, intimamente ligado ao poder, o discurso midiático, normalmente, tem a pretensão de ir de encontro ao poder e à manipulação política sobre a população. Entretanto, mais que informar, as mídias têm o papel de servir como instrumento da vontade dos políticos, quando estes as utilizam para manipular a opinião pública. Constroem, nesse sentido, uma espécie de “olho da sociedade”, quando além de informar a respeito dos fatos, também opinam, controlam e se articulam, conforme interesses preconcebidos. Nesse sentido, as charges, principalmente àquelas de cunho político, revelam-se como um gênero que une humor e crítica sobre fatos do cotidiano, os quais o chargista ou cartunista, produtor do gênero, normalmente em jornais de grande circulação, torna pública sua crítica e também, muitas vezes, a opinião pública sobre os fatos envolvidos no conteúdo dessas charges, como forma de divulgação e expressão do pensamento. Com isso, acabam por não só informar, revelar opiniões, mas também influenciar a opinião pública por meio de estratégias argumentativas bem criativas que fazem do gênero um dos mais complexos de serem entendidos plenamente. Em geral, as charges podem ser reconhecidas como formas organizadas e padronizadas que se estabelecem na circulação e uso delas, uma vez que possuem certas regularidades quanto ao processo de organização de produção, sobretudo no que tange à inter-relação entre discurso imagético e discurso verbal ou a estes isoladamente, fundamentando uma crítica em suas entrelinhas. Sendo assim, este estudo buscou investigar de que maneira as charges utilizam estratégias de argumentação para persuadir a opinião pública por meio de imagem e elementos linguísticos com o objetivo de analisar os efeitos de sentido das charges e verificar o seu conteúdo intencional construído no processo argumentativo do gênero. Afinal, depreender o funcionamento do gênero e a influência deste nas mídias sociais implica não só identificar o processo intencional, mas também perceber de que maneira os operadores de intencionalidade complementam às premissas argumentativas para a formação de opinião pública. Para isso, partiu-se de uma análise linguístico-discursiva de um conjunto de charges, selecionadas de vários jornais de diferentes regiões do Brasil, que serviram para a formação do corpus deste estudo. As charges foram selecionadas, levando em consideração textos do gênero com imagem e elemento verbal, imagem e paratexto, imagem e texto e paratexto e somente imagem, a fim de que se pudesse analisar todas as formas de ocorrência das charges. Tomou-se como base teórica a análise do discurso francesa, sob os postulados de Charaudeau, principalmente, no que concerne ao estudo do jogo de manipulação das mídias, que se veem muitas vezes como mediadoras do processo informacional, mas sendo, na verdade, formadoras de fontes de opinião. Como resultados, verificou-se que discurso e persuasão, sobretudo política, informação e manipulação se entrecruzam no universo linguístico-discursivo das charges, uma vez que retratam o dictum do discurso de um fato político e/ou uma figura política como base na opinião pública. Foi possível observar que o universo de sentidos não é um ambiente gratuito, pois como fonte mediadora de opinião, não há nada na mídia que seja exaurido de intenções.

**A expressão de segunda pessoa do singular (tu/você/ocê/cê)  
no falar portuense, Tocantins-Brasil**

**Maria Rilda Alves da Silva Martins**

*rilda\_gestar@ifto.edu.br*

**Tânia Ferreira Rezende Santos**

*taniaferreirarezende@gmail.com*

*Universidade Federal de Goiás - UFG*

Nesta investigação analisa-se a expressão de segunda pessoa do singular na comunidade urbana de Porto Nacional, Tocantins (TO) – norte do Brasil. Porto Nacional, localizado na região central do Estado do Tocantins fica a 62 km de sua Capital Palmas. Segundo o censo de 2010, Porto Nacional tinha uma população de 50.655 habitantes. O principal objetivo deste trabalho é identificar a correlação existente entre o uso de TU/VOCÊ/OCÊ/CÊ e os fatores socioculturais que condicionam sua seleção de uso em diferentes contextos de situação de fala. A pesquisa segue o modelo metodológico laboviano, ou seja, a sociolinguística correlacional, também denominada estrutural e às vezes quantitativa, preocupada fundamentalmente por estabelecer correlações entre fatores sociais e os fatores de usos linguísticos. Este enfoque teórico foi escolhido, em função de ser considerado teoricamente coerente e metodologicamente eficaz para descrição da língua em sua perspectiva sociolinguística (MOLLICA, 2012.p.14). Além disso, neste enfoque há como pressuposto básico o estudo da variação que é um fenômeno inerente ao sistema linguístico de qualquer comunidade de fala, trabalho com um instrumental estatístico para quantificar os fenômenos variáveis. Para Guy (2007), a realização de análise quantitativa possibilita o estudo da variação linguística, permitindo ao pesquisador obter sua sistematicidade, seu encaixamento linguístico e social e sua relação com a mudança linguística. Para o autor o método estatístico, tem permitido demonstrar como a variação pode ser fundamental para a compreensão de questões como: identidade, solidariedade ao grupo local, comunidade de fala, prestígio e estigma linguístico. Além disso, com esta proposta de pesquisa deseja-se responder às perguntas: Qual das formas “tu, você, ocê e cê” emerge como a mais recorrente na fala portuense? Quais das variantes é mais usada no discurso espontâneo, independentemente dos indicadores sociais envolvidos? A investigação foi baseada em entrevistas estruturadas formal e em interações discursivas com vinte (20) falantes portuenses de doze (12) a trinta e cinco (35) anos, de trinta e seis (36) a cinquenta e cinco (55) anos e mais de cinquenta e seis anos de idade. Falantes sem estudos, falantes com ensino básico e falantes com ensino superior. Fator gênero: homem e mulher. As análises dos resultados foram submetidos ao tratamento estatístico do programa GOLDVARD X. Para justificar este trabalho foram consultados sucessivos trabalhos sobre os pronomes de tratamento/pessoais da língua portuguesa no Brasil, nestas investigações foram observados que o enfoque epistemológico centram-se nas comunidades de falas de várias regiões do Brasil, com o objetivo de discutir os fatores que determinam a escolha dos pronomes de segunda pessoa do singular pelos falantes, trabalhos como os de ANDRADRE, 2004; SANTOS, 2012; LOPES, 2001; PAREDE SILVA, 2011 E CAVALCANTE, 2011, investigaram a variação e as alternâncias das formas pronominais de segunda pessoa no português brasileiro, todos estes trabalhos contribuem na fundamentação desta pesquisa. Portanto, o interesse por Porto Nacional como universo desta pesquisa está relacionado ao fato de ainda não ter nenhuma investigação sobre este fenômeno no estado. Além disso, contribuir com a ampliação dos estudos já existentes sobre o pronome de segunda pessoa do singular no Brasil. Assim, este trabalho colocará o Tocantins no mapa linguístico do Brasil.

## **A interferência da língua portuguesa na língua terena nas comunidades do Mato Grosso do Sul**

**Letícia Reis de Oliveira**

*leticia\_reis\_oliveira@hotmail.com*

**Nataniel dos Santos Gomes**

*natanielgomes@uol.com.br*

*Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*

O Brasil é um país, que tem como língua oficial a Língua Portuguesa, mas passou a ser considerado um país “multilíngue” após a “constituição de 1988 assegurar às populações indígenas o direito de manter a diversidade linguística e cultural” (Leite & Callou. 2004, p. 14), dessa forma, o que se percebe nesse país lusófono é uma diversidade na unidade, ou seja, uma diversidade linguística e cultural em um mesmo território. Nesse sentido, sabemos que quando duas ou mais línguas passam a ter contato, de alguma forma, ou em algum momento ocorre à interferência de uma língua na outra. Dessa forma, a proposta é investigar como se dá o encontro da língua portuguesa com uma língua indígena, para isso, selecionamos uma das mais de 180 línguas espalhadas pelo país, a língua Terena. Quando se fala em línguas indígenas brasileiras, o que se sabe é que geralmente essa interferência é mais forte por parte da Língua Portuguesa que é a língua do não-índio e que é utilizada em todo o território nacional e de certa forma eles precisam saber para ter acesso a educação, saúde e para estabelecer contato nos lugares onde vivem com os não-índios. A língua Terena é falada pela etnia Terena que reside no Brasil, “no Mato Grosso do Sul eles vivem em torno dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai e no interior de São, numa área onde também vivem os Kaingang e Nhandeva (Guarani), na região de Bauru” (Bittencourt & Ladeira. 2000 p. 18). Vindos do Chaco Paraguai, os Terena do MS são descendentes do povo Guaná que se mantiveram isolados durante a Guerra do Paraguai para não terem sua tribo dizimada. Hoje os Terena possuem aproximadamente 20.000 falantes de acordo com o último levantamento feito por Aryon Rodrigues em 2013. Com relação à educação, o processo de alfabetização e aquisição da linguagem, em algumas comunidades dessa etnia, as crianças aprendem a língua Terena e Língua Portuguesa, sendo assim, elas já crescem sendo bilíngues, no entanto, essa não é uma realidade em todas as aldeias. E mesmo com o ensino da língua materna na escola, muitos Terena, principalmente os adolescentes e jovens, “preferem” se utilizar da língua portuguesa a sua língua materna. Nesse sentido, essa investigação visa averiguar quais são as influências da Língua Portuguesa na língua Terena e como essas influências ocorrem, pode ser que seja devido ao modelo educacional, ou pela proximidade das comunidades indígenas de centros urbanos onde predomina a presença de falantes da língua portuguesa, entre outros fatores que possivelmente surgiram conforme a pesquisa for feita. A fundamentação teórica é a teoria sociolinguística e a questão da interferência, seja ela fônica, sintática ou lexical, a princípio abordaremos esse tema de maneira ampla, apenas como forma de exemplificar fatores de interferência da língua portuguesa na língua terena.

## Condições de produção e formações imaginárias: uma análise de produções textuais infantis

**Giordana França Ticianel**

*giordanaticianel@hotmail.com*

**Taynara Alcântara Cangussú**

*tay.nara.alcantara@hotmail.com*

*Universidade Estadual de Maringá- UEM*

O conceito de condições de produção vem da perspectiva do Materialismo Histórico e foi apropriado pelos estudos da linha do discurso. Na análise do discurso, esse conceito é discutido, principalmente, por Foucault e Pêcheux. Neste trabalho, no entanto, partiremos do modo como Pêcheux o concebe, considerando também as suas releituras feitas por Orlandi e Possenti. De modo geral, para Pêcheux, o discurso parte de condições de produção para efeitos de sentidos no ato da enunciação. Essas condições envolvem aspectos históricos, sociais e ideológicos e, segundo Orlandi, podem ser pensadas em âmbitos mais imediatos ou mais amplos. Contudo, em qualquer dos âmbitos, nas condições de produção, há, além das formações discursivas e ideológicas, as formações imaginárias. Neste sentido, nosso objetivo, portanto, foi o de analisar como as condições de produção contribuem para a produção de sentidos, a partir das formações imaginárias, em produções textuais infantis. Para tanto, analisamos qualitativamente dez produções textuais de crianças que cursavam a antiga segunda série (atual terceiro ano) no ano de 2002, período de eleição presidencial. De acordo com a proposta, os alunos deveriam escrever uma carta a um dos candidatos à presidência da república, apresentando sugestões de como eles poderiam melhorar o Brasil. Nessas cartas, foi feito um levantamento de aspectos das condições de produção amplas e imediatas que envolviam a produção do texto. Após isso, passamos a observar, nas produções textuais, indícios de que as condições de produção (imediate ou ampla) são constitutivas da produção de sentido. Em sentido restrito, postulou-se que o locutor seria o escrevente (nesse caso, a criança), o interlocutor real seria o professor e o virtual seria o candidato à presidente. Vale destacar que essa instância imediata interessa apenas na sua relação com as condições mais amplas, relacionadas com condições históricas de produção. Um exemplo que evidencia essa relação são indícios de que as crianças tiveram uma formação imaginária sobre o seu interlocutor virtual –o ser político– que não se organizava a partir dos partidos ou de um candidato em específico. Na verdade, essa formação é construída com base em um sujeito político genérico, isto é, sem distinção entre cargos, como os de prefeito, governador e presidente. No que diz respeito aos aspectos das condições mais amplas, destacam-se os sociais, históricos e ideológicos. Observamos que a estrutura social de democracia brasileira (a qual pressupõe eleições presidenciais) cerceia, isto é, define o que as crianças podem /devem dizer em suas produções. Essa seria, portanto, a causa da presença predominante de vários dizeres próprios dessa estrutura social (“democracia”/ eleições no Brasil), como pedidos que considerem interesses sociais (Ex: acabar com a fome e a violência) e expressões próprias do campo político (Ex: “não vai ficar só no papel”). Encontramos também marcas que parecem evidenciar algumas características da formação imaginária que o escrevente tem do ser político: em “se você estiver falando a verdade”, por exemplo, observamos que essa formação imaginária é a de um cidadão que não cumpre as suas promessas. Consequentemente, encontramos indícios de que os escreventes sabem o que não podem /não devem dizer: eles não pediram, por exemplo, presentes individuais como brinquedos e doces para os candidatos. Isso também está diretamente relacionado com a formação imaginária que esses escreventes parecem ter do ser político: uma espécie de “entidade”, detentor do poder de resolver problemas sociais (e não individuais). Por fim, além dessa formação imaginária a respeito do interlocutor virtual, as crianças demonstraram ter uma formação imaginária delas como sujeito escrevente: a de cidadão portador do direito de pedir, mas pedir aquilo que convencionalmente se esperaria como pedido a um político.

### Ficção seriada e ensino de língua portuguesa

**Loredana Limoli**

*lorelimoli@gmail.com*

*Universidade Estadual de Londrina - UEL/CNPq*

**Ana Paula Mendonça**

*anapaula\_uel@yahoo.com.br*

*Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR*

Utilizando um corpus que reúne cenas e capítulos de telenovelas brasileiras, este curso pretende arrolar e discutir algumas estratégias de ensino e aprendizagem do português, principalmente no tocante à leitura e a produção de textos. Como teoria de apoio, a fim de subsidiar as análises propostas, serão abordados alguns conceitos de semiótica discursiva. O minicurso dirige-se a professores e futuros professores do ensino médio, com o intuito de apresentar alguns caminhos possíveis para ensino de língua portuguesa, tendo como ponto de partida textos audiovisuais de ampla circulação e aceitação entre os adolescentes. A hipótese que norteia a proposta de inserção da ficção seriada em sala de aula é a de que o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, numa via educativa que o posicione enquanto artífice de sua aprendizagem, depende diretamente da junção interdisciplinaridade-contextualização. Só agindo pelo querer-fazer, nascido de suas necessidades e sonhos, diante de seu contexto de atuação, em circunstâncias que favoreçam a integração de vários olhares e pontos de vista, o adolescente poderá se beneficiar de um ensino legitimamente comprometido com o saber. Sob essa perspectiva, interdisciplinaridade e contextualização devem andar juntas, cuidando-se mutuamente para que o interesse pelo que se aprende/ensina mantenha-se vivo e possa ser gerador de novas situações de aprendizagem.

O trabalho com a ficção seriada não é, em si mesmo, interdisciplinar e contextualizado. Nossa proposta não é a de capacitar o aluno para a produção de ficção ou de programas televisivos, o que garantiria uma interdisciplinarização natural, embora isso possa ser feito, de acordo com o interesse manifestado pelos alunos, a capacidade gerenciadora do professor e as condições materiais da escola. Partimos do texto encenado, das histórias vividas pelos personagens, para a análise da narratividade e dos aspectos enunciativos da comunicação. Visamos à construção de um olhar crítico, que desperte para a compreensão de procedimentos que se responsabilizam pela passagem do entretenimento ao consumo, ou seja, o modo como se opera a transformação dos espectadores em consumidores. Para a consecução desses objetivos, propõe-se dividir o minicurso em três etapas, como descrito a seguir: 1) apresentação e contextualização dos textos escolhidos para a análise. Em razão da necessidade de adequação ao tempo disponível, as telenovelas serão apresentadas sob a forma de textos compactos, contendo as cenas mais relevantes para o tratamento em sala de aula. 2) apresentação da teoria semiótica, em seus principais fundamentos, enfatizando-se os conceitos atinentes à narratividade, ao nível profundo e à tematização/figurativização. Sob o ponto de vista metodológico, esse processo de simplificação teórica deve garantir a assimilação da abordagem em nível fundamental e médio, o que torna possível sua utilização na escola. 3) aplicação dos conceitos aprendidos em análises de um texto televisivo, com a participação coletiva.

## **Ensino de português para falantes romanófonos: construção da identidade e alteridade entre línguas.**

**Francisco Javier Calvo del Olmo**

*franciscoctl.ctl@gmail.com*

*UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana*

Nos últimos anos vem aumentando o interesse pela língua portuguesa bem como a variedade de contextos em que essa língua é ensinada. Assim, ao tradicional ensino de português como língua materna, vieram se acrescentar o ensino de português como língua estrangeira, português como L2, português como língua adicional, português como língua de herança, português como língua de escolarização, português como língua de migração, dentre outros termos nem sempre univocamente definidos. Dentro deste amplo marco, o presente minicurso tenciona se aproximar das possibilidades de ensino de português para alunos que sejam falantes de uma ou mais línguas neolatinas (principalmente hispanos, mas também francófonos ou ítalo-falantes) e que se aproximem à língua portuguesa em algum dos mencionados contextos. Tais perfis linguísticos não devem ser entendidos de forma reducionista e monolíngue já que o estudante de português pode ter como língua materna determinada variedade neolatina (espanhol rio-platense, por exemplo), mas conhecer, em menor ou maior grau, outra/s variedade/s (italiano ou francês como línguas de escolarização, galego ou dialetos italianos como língua de herança etc.). Assim, partimos de um enfoque teórico-metodológico que leve em consideração a identidade linguística do estudante e a intercompreensão entre as línguas neolatinas para, destarte, colocar o foco de atenção nas analogias e contrastes que balizam o processo de aprendizado desta língua dentro do contexto descrito. E tomamos como modelo linguístico a ser aprendido o português brasileiro enquanto língua marcada histórica, social e discursivamente inscrita dentro do grupo português de acordo com a denominação de Bagno (2012).

A esse fim, serão apresentadas algumas dinâmicas teórico-práticas que estimulem a reflexão metalinguística, relevem as analogias e os contrastes do português com as outras línguas neolatinas e desenvolvam a construção coletiva do conhecimento. Em primeiro lugar, será problematizada a posição do português entre as línguas românicas ou neolatinas, sua filiação genética e sua tipologia linguística, um debate crítico que se propõe questionar classificações fechadas e apriorísticas. Em seguida, abordaremos o ensino/aprendizagem da fonética e fonologia (sistemas vocálico e consonantal) e a morfologia (flexão de gênero e número, morfologia verbal etc.). Igualmente serão levantadas as particularidades do ensino do léxico causadas, em boa medida, pela presença de palavras patrimoniais (transmitidas oralmente), cultismos (vozes latinas introduzidas por via escrita) e empréstimos linguísticos (intercâmbios entre idiomas diferentes, mas também entre variedades da mesma língua). Essa intrincada rede coloca a disposição do estudante grande quantidade de recursos lexicais; porém, pode ser fonte de equívocos causados pela existência de falsos cognados.

Assim, serão trabalhados diversos exercícios práticos individuais ou em grupo de modo que o professor ouvinde do minicurso possa eventualmente levar para a sala de aula. Alguns desses surgiram no âmbito da intercompreensão aplicado ao ensino de línguas neolatinas e têm dado resultados interessantes para incentivar a consciência linguística do estudante e desconstruir certos complexos e clichês que ainda hoje impregnam a imagem de nossas línguas. O objetivo é apresentar todas elas não como blocos monolíticos de fronteiras fechadas, mas como um continuum fluído, formulado mediante intercâmbios seculares. Os exercícios permitiram aos assistentes demarcar um mapeamento das línguas românicas que contam com um maior grau de padronização e de presença no âmbito acadêmico latino-americano (espanhol, francês e italiano) assim como a sua relação com o português. Por fim, concluiremos debatendo conjuntamente a construção da consciência linguística e a formação da identidade e alteridade nas práticas dos falantes neolatinos de português. A mudança identitária que supõe aprender outra língua revela-se aqui como ferramenta que contribui para o conhecimento da própria, um duplo movimento voltado a repensar o próprio idioma cujo estudo, às vezes, pela excessiva proximidade, gera uma certa miopia; em suma uma abordagem que estimula a confiança do aluno a partir das próprias habilidades e competências linguísticas e culturais. Percurso que não procura assimilar a língua de los otros, mas sim unir-se nessa outra língua em um nosotros mais amplo e abrangente.

**Sotaques híbridos: descrição fonológica do português tapuia**

**Bruna Maria da Cunha Oliveira**

*brunamdc@hotmail.com*

*Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*

**Beatriz Silva Souza**

*beatriz.ssouza@gmail.com*

*Graduação em Língua Portuguesa*

**Giovanna Milhomem Silva**

*giovanna.milhomem@yahoo.com.br*

**Rodolpho Gomes Barreto de Carvalho Oliveira**

*rodolphogbco@gmail.com*

*Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Letras*

A proposta desta mesa é apresentar a descrição fonético-fonológica do Português Tapuia, por meio da análise contrastiva da realização de alguns sons nessa língua e nas suas línguas formadoras. O Povo Tapuia vive na Terra Indígena Carretão, situada nos municípios de Rubiataba e Nova América, na região Noroeste de Goiás. O Carretão é remanescente do Aldeamento Carretão ou Pedro III, vigente no século XVIII para “civilizar” o Xavante. Além desse povo, foram aldeados também no Carretão o Kayapó, o Karajá/Javaé, negros e brancos. De acordo com os depoimentos dos anciãos, o Povo Tapuia tem sua origem no casamento entre duas indígenas, uma descendente do Xavante e outra descendente do Kayapó, com dois negros. A língua de circulação no Aldeamento era o português e a maioria dos aldeados era falante de português e já havia perdido sua língua originária. Dessa forma, o Povo Tapuia, atualmente, é falante somente de português com forte memória da diversidade linguístico-cultural pretérita. Dada a sua situação sociolinguística e seu fenótipo afro-indígena, no século XX, o Povo Tapuia teve sua identidade indígena questionada e enfraquecida. Como resultado de um vigoroso processo de etnogênese desse povo, iniciado nos anos 80 do século XX, o português falado pelos Tapuia tem sido sua mais forte bandeira de luta e de defesa de sua identidade étnica. Defender a identidade étnica, para os Tapuia, significa defender seu território e sua sustentabilidade. Assim foi que emergiu o Português Tapuia como a língua identitária dos remanescentes do Aldeamento Carretão (RODRIGUES, 2011). O Português Tapuia, entretanto, ainda não é plenamente reconhecido como a língua dos Tapuia e é tido como uma variedade sertaneja ou rural do Português Brasileiro. O Português Tapuia, assim, é, ao mesmo tempo, descaracterizador da identidade Tapuia e espaço político de luta em defesa do ser Tapuia. Silva (2012), constatou que mais da metade do léxico considerado tapuísmos, rotulado pelos regionais como um vocabulário próprio dos Tapuia, é de origem indígena, Xavante e Kayapó. Essa constatação chama a atenção para a formação indígena do Português Tapuia, mostrando a necessidade da descrição dessa língua. Por todo o exposto, estamos empreendendo a descrição do Português Tapuia, com o objetivo de apontar, se houver, elementos linguísticos das línguas Xavante e Kayapó, suas línguas formadoras, sobre a base portuguesa, nos diferentes níveis de análise linguística. No momento, serão apresentados os resultados da análise de fenômenos fonológicos do Português Tapuia em contraste com o Português de Rubiataba (Rodolpho Oliveira), e com as línguas Xavante (Giovanna Milhomem) e Kayapó (Beatriz Souza). Além do contraste entre o sistema fonológico do Português Tapuia e o sistema fonológico das línguas formadoras, enfatiza-se a realização fonética do /r/ pós-vocálico, a nasalização vocálica e a realização fonética das vogais médias pretônicas, que são alguns dos mais reconhecidos marcadores linguísticos do sotaque sertanejo. O nível fonológico foi priorizado nessa primeira etapa da descrição do Português Tapuia por ser o sotaque de um povo ou grupo um indicador de sua origem étnica e sociocultural, além de ser o sotaque dos Tapuia, segundo os depoimentos do entorno, “um modo de falar inconfundível na região”.

## Análise contrastiva entre o português tapuia e o kayapó

Beatriz Silva Souza

O Português Tapuia, ou Tapuio, conforme apresentado por Trindade (2009), tem como uma de suas línguas formadoras o Kayapó (ou Caiapó), nomeado pelos próprios Kayapó de Mebengokre (Salanova, 2009). Por isso, a proposta deste trabalho é apresentar os resultados da análise contrastiva entre o Português Tapuia e o Kayapó, a fim de evidenciar possíveis influências do Kayapó no Português Tapuia, no que se refere ao processo de nasalização das vogais. O Povo Tapuia é remanescente dos povos do Aldeamento Carretão ou Pedro III e vive na atual Terra Indígena Carretão, situada nos municípios de Rubiataba e Nova América, no Noroeste de Goiás. O Aldeamento Carretão, durante sua existência, abrigou o Povo Xavante, os Kayapó (Kayapó do Sul, segundo Ataíde, 1998), os Karajá, os Javaé, alguns negros e alguns brancos. Com o refluxo do Aldeamento, no final do século XVIII, restaram poucos indígenas e alguns poucos negros. De acordo com seu mito de origem, o atual Povo Tapuia é oriundo do casamento entre duas mulheres indígenas, uma descendente de Xavante e a outra descendente de Kayapó, com dois negros. Por seu histórico de formação, a língua do Povo Tapuia, atualmente, é o Português, visto que essa era a língua usada por todos no Aldeamento e que os aldeados haviam perdido sua língua originária. O português falado pelo Tapuia é visto, assim como o Povo Tapuia, como uma variedade rural do Português Brasileiro. Algumas características linguísticas das variedades rurais goianas do Português Brasileiro são a assimilação da nasalidade vocálica, a realização das vogais médias pretônicas e a realização fonética do /r/ pós-vocálico. No que diz respeito às vogais, o Português Tapuia apresenta dez vogais orais, subdivididas de acordo com a tonicidade, como ocorre no Português Brasileiro, em vogais pretônicas, tônicas e pós-tônicas, e cinco vogais nasais (Milhomem, 2014). Já no Kayapó, há dezessete vogais, sendo dez orais e sete nasais (Salanova, 2009). No Mebengokre, a nasalização se dá pela presença de uma vogal nasal, pois, conforme apresentado por Salanova (2001), Wetzels (1995) atribui à pré-nasalização de segmentos “des-soantizados” uma regra fonética de nível baixo, já que a vogal nasal espalha a nasalidade a um segmento. Nota-se, portanto, que o quadro das vogais diferencia as duas línguas, pois a assimilação da nasalidade vocálica no Kayapó se dá pela vogal nasal e, no Português, não havendo vogais nasais, conforme defendido por Camara Jr (2000), a nasalização se dá devido ao travamento das vogais orais por um elemento nasal, que seria o arquifonema /N/, que se realiza como /m/ diante de consoante labial da sílaba seguinte, como /n/ diante de consoante anterior nas mesmas condições e como um alofone [ɲ] diante de vogal posterior, como em campo, lenda, sangue. (CAMARA JR., 2000), portanto a nasalização é dependente do elemento em posição de coda (pós-vocálica). Então, a nasalidade pura da vogal não existe, porque por meio dela não se cria oposição em português entre vogal pura envolvida de nasalidade e vogal seguida de consoante nasal pós-vocálica. Por isso, o arquifonema /N/ será fato estrutural básico, que acarreta na ressonância nasal da vogal, como traço acompanhante (CAMARA JR., 2000). A nasalização, no Kayapó, se dá pelo espalhamento da nasalidade da vogal aos segmentos periféricos, sendo independente do elemento de coda, ou seja, não há uma nasalização superficial, como ocorre no Português. Por isso, no Português, temos a nasalização que ocorre devido ao acompanhamento do arquifonema nasal e as sílabas nasalizadas são sempre fechadas, já no Português Tapuia, ocorrerá um destravamento da sílaba que implica na supressão do segmento nasal, o que leva a uma desnasalização, que seria um dos processos de monotongação, conforme apresentado por Trindade (2009), ou seja, ocorre o apagamento do arquifonema nasal, quando em posição de coda, como em “jovem” ~ “jovi”, e o mesmo ocorrerá no ditongo nasal, já que esse, segundo Camara Jr. (2000) também será a soma do ditongo com o arquifonema nasal, por isso teremos “peixe” ~ “pexe”. Entretanto o fenômeno de monotongação não pode ser considerado uma característica própria do Português Tapuia, já que também ocorre no Português Brasileiro, então podemos compreender como uma ética de solidariedade entre os falantes desse português, que seria uma verdadeira estratégia de sobrevivência, conforme Bortoni-Ricardo (2005 apud Trindade, 2009).

## Análise contrastiva dos sistemas fonológicos tapuia e xavante

Gyovanna Milhomem Silva

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados da análise contrastiva entre os sistemas fonológicos do Português Tapuia e do Xavante. O Povo Tapuia tem sua origem nos povos que habitaram o Aldeamento Carretão ou Pedro III, construído no século XVIII para “civilizar” o Xavante. Por isso, consideramos que a língua Xavante é uma das línguas formadoras do Português Tapuia. Atualmente, o aldeamento deu lugar à terra indígena Carretão, que está situado nos municípios de Rubiataba e Nova América, a noroeste de Goiás. O Povo Tapuia, devido às políticas e aos propósitos do Aldeamento, é falante de português, um português que guarda e revela uma forte memória da diversidade linguística e cultural do passado da comunidade. Essa memória, acreditamos, pode estar inscrita na estrutura da língua e nas práticas linguísticas dos Tapuia ainda hoje. No momento, serão apresentados os resultados preliminares da análise contrastiva, ainda em andamento, do sistema fonológico do Português Tapuia e do sistema fonológico do Xavante, uma das línguas que fornecem base de conhecimento para a descrição sociolinguística do Português Tapuia. Partimos do pressuposto que o Português Tapuia é uma língua românica, de tipo flexional, ao passo que o Xavante é uma língua da família Jê (grupo Akwê) do tronco Macro-Jê, ainda não descrita totalmente e pouco estudada, portanto, de organização pouco conhecida. Apesar das dificuldades, dado que, pelo menos a matriz fonética do Xavante já está elaborada, pretendemos verificar em que medida a fonologia Tapuia se aproxima da fonologia Xavante e se essa aproximação permite conhecer a história linguístico-cultural de formação do Português Tapuia. Assim, os resultados de nosso estudo podem contribuir com o fortalecimento da identidade linguística da comunidade. Além da análise contrastiva entre os sistemas fonológicos Tapuia e Xavante, será enfatizada a análise da realização fonética do /r/ no Português Tapuia, por ter sido registrada uma baixa frequência de ocorrência da variante retroflexo, que é um dos mais reconhecidos marcadores linguísticos do sotaque sertanejo, no território histórico paulista, onde se situa Goiás. Para a realização da análise contrastiva proposta, serão adotados os métodos postulados no modelo fonêmico, que são orientações básicas de análise linguística, uma vez que ajudam a identificar os segmentos que estão mais próximos da língua falada, a partir de dois pontos de vista diferentes: o ético – correspondente ao nível fonético, no qual os sons da língua são identificados e descritos – e o êmico – correspondente ao nível fonológico, ou fonêmico, que diz respeito à organização e análise dos sons, formando classes significativas no sistema linguístico, que é o que mais nos interessa saber. Os sons vocálicos e consonantais da língua Xavante são apresentados e analisados nos trabalhos de Quintino (2000; 2011); Lachnitt (1999); McLeod e Mitchell (1977), que serviram de base para a análise contrastiva que realizamos. Com relação aos sons do Português Tapuia, foram feitas transcrições fonéticas de dados já gravados e transcritos fonograficamente, os quais foram descritos, analisados e interpretados, suficientemente para os nossos propósitos. Com este trabalho contribuimos também com a descrição e mapeamento dos sons do português falado na região Noroeste de Goiás, preenchendo uma parte do Atlas Linguístico (etnonsonoro) de Goiás- Alinggo.

## Análise contrastiva dos sistemas fonológicos tapuia e do português do entorno

Rodolpho Gomes Barreto de Carvalho Oliveira

É de conhecimento comum que o Português Brasileiro possui um quadro fonético – fonológico repleto de possibilidades de variações, dada as proporções continentais do país, vemos uma língua sujeita a um grande número de dialetos. Dentre os dialetos presentes no Português Brasileiro, temos como base o Dialeto Caipira (Amaral – 1920), falar característico da antiga província de São Paulo, que depois se disseminou pelo país no século XVII. Brandão (2007) considera que este dialeto também pode estar presente em 14, dos 27 estados brasileiros, dentre os quais podemos destacar, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná e Goiás. Considerando os processos histórico-sociais de construção do Povo Tapuia, vemos a realização da variante retroflexa do /r/ pós - vocálico como um ponto de discussão entre o Português do Entorno e o Português Tapuia (Trindade - 2009). Baseando-se nisso, este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma análise contrastiva entre os sistemas fonológicos do Português Tapuia e do Português do Entorno. Câmara Jr. (1987) considera que as consoantes /S/, /N/, /L/ e /R/ são as mais suscetíveis a alofonia, principalmente na posição de coda silábica. Dentre essas consoantes citadas, o /R/ é muito suscetível ao polimorfismo ou alofonia, podendo ser realizado como: vibrante, fricativa velar, uvular, vibrante simples, aspirada ou ainda como um som retroflexo, esta ocorrendo tanto em posição de ataque silábico quanto como em posição de coda silábica Bisol (1996). Amadeu Amaral em sua descrição do Dialeto Caipira (1920) faz referência a uma realização peculiar do /r/ forte pós-vocálico, Silva Neto (1963) se referiu à essa mesma realização como “r retroflexo”, reconhecido popularmente como “r caipira”. Segundo recentes trabalhos de descrição e mapeamento do Português falado em Goiás, Atlas Linguístico (etnossonoro) de Goiás - Alinggo, pode se comprovar a realização da consoante retroflexa em nosso estado, em especial para este trabalho, toma-se por base dados de fala do município de Rubiataba, caracterizando assim o Português falado no Entorno. Este fato comprova a resistência deste dialeto fadado ao desaparecimento, segundo o próprio Amaral, devido ao forte preconceito que seus falantes sofreram e demonstra uma identificação com a cultura dita “caipira” formadora e presente até hoje no estado. Este preconceito remonta os processos de formação cultural do Brasil, principalmente ao período das Bandeiras. Cândido em sua obra Parceiros do Rio Bonito (1964) faz uma análise antropológica da construção da identidade caipira: sujeito que não vive em grandes centros urbanos, vida tipicamente rural que determina sua condição econômica, sem muito acesso à educação e por consequência disso possui modos rústicos e/ou “caboclos” de se vestir e falar. Também se encontra sob grande influência cultural de negros e índios. O Povo Tapuia é um povo remanescente do Aldeamento Carretão ou Pedro III que se localiza na região Noroeste de Goiás e tem como vizinho o Município de Rubiataba. O Aldeamento Carretão já abrigou diversos povos que foram praticamente dizimados no processo de desbravamento das terras brasileiras como os Xavante e os Kayapo, além de alguns negros e brancos. Devido a esse processo de dizimação, os povos remanescentes perderam suas línguas originárias e assumiram o português como sua língua oficial e ao longo do tempo e acabaram por formar o Português Tapuia. No século XX, a identidade indígena desse povo foi questionada devido ao seu fenótipo afro-indígena, apesar de sua variedade linguística revelar uma forte memória da diversidade linguística e cultural de seu passado e servir como principal bandeira de luta, resistência e afirmação da etnia Tapuia. Na análise do quadro fonológico do Português Tapuia, comprovou-se também a realização da consoante retroflexa, porém, constatou-se que a mesma possui um número baixo de recorrência. Segundo Labov (1972) não podemos entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem considerar a vida social da comunidade em que ela ocorre. Assim, um dos possíveis motivos dessa baixa recorrência da variante retroflexa na comunidade, apesar da proximidade do aldeamento com o município de Rubiataba, mostra a escolha do Português Tapuia como um ato social de identificação deste povo com as suas raízes histórico-culturais formadoras, que remete às primeiras tribos indígenas do aldeamento e, ao mesmo tempo, uma não identificação com a identidade linguística caipira típica do português rural goiano, que tem por principal marca identitária o /r/ retroflexo.

## Aspectos contrastivos español-portugués en la investigación y la enseñanza de español a brasileños

**Ana María Morra**  
*anamorra@gmail.com*

**Andrea Gambini**  
*gambini\_andrea@hotmail.com*  
Universidad Nacional de Córdoba

**Raquel Marina Carranza**  
*raquecarranza@gmail.com*  
Universidad Nacional de Córdoba

**Mónica Ferreira Mayrink O'Kuinghtons**  
*momayrink@usp.br*  
Univeridade de São Paulo

Sobre la base de la idea de una supuesta proximidad entre el español y el portugués que allanaría la mutua comprensión entre los hablantes de estas lenguas, se ha negado la posibilidad de dificultades y malentendidos en la interacción. En esta mesa se presentan y discuten aspectos contrastivos español-portugués de interés para docentes e investigadores que valoran la práctica áulica anclada en la investigación. El docente práctico y experimentado es también reflexivo y esta reflexión requiere el tipo de conocimiento que permite relacionar las actividades en el aula con la teoría y la investigación que las sustentan. En la primera comunicación se expondrá el Cuadro Clasificador de los dativos y acusativos ME/NOS utilizado en una investigación sobre la producción de los clíticos ME/NOS en Español por Hablantes No Nativos brasileños en situación de exposición a la lengua por inmersión cuyo propósito fue analizar el repertorio de los clíticos de primera persona que poseían los informantes del estudio. Los entrevistados fueron instados a hablar de sí mismos, de sus experiencias con su segunda lengua, el español, y de su vida como extranjeros en Córdoba, Argentina. Además, tuvieron que narrar una historieta a partir de imágenes. Las diez clases de ME/NOS encontradas se basaron en una selección de la discusión teórica sobre los clíticos y sus funciones por parte de los distintos autores (lingüistas, gramáticos) consultados. La elaboración resultó óptima para el estudio que se llevó a cabo pero se hace evidente la necesidad de seguir en la búsqueda de una denominación útil para quienes hablan una lengua con un sistema de cliticización más débil que el de la lengua meta con la finalidad de proveer una herramienta de apoyo en el uso adecuado del pronombre para alcanzar el impacto esperado y evitar malentendidos. La enunciación en español por parte de lusohablantes es el tema de la segunda comunicación. En la interacción entre brasileños y argentinos, subyace la premisa de la mutua comprensión; una creencia en que la presencia de significantes similares lleva a significados y a sentidos también similares; una idea de que las diferencias se reducen a los significantes que son disímiles y de que poder sortear estas diferencias lleva al entendimiento mutuo. Ante este panorama, se vuelve prioritario comenzar a aceptar que es fundamental, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español a brasileños, incorporar una nueva mirada. A partir de categorías provenientes de la pragmática, de la teoría de la cortesía, de la lingüística de la enunciación y del análisis del discurso, la investigación que se presenta constituye un acercamiento analítico a la enunciación en español por parte de lusohablantes, con el fin de reconocer modalidades enunciativas que den cuenta del diálogo entre discursividades en la producción en segundas lenguas. Las modalidades enunciativas se configuran a partir de las recurrencias en el orden léxico, sintáctico, morfológico, que ponen de manifiesto ciertas regularidades en la materia significante. Se analizaron correos electrónicos escritos por estudiantes lusófonos de español en los que se consideraron ciertos aspectos de la cortesía lingüística que va más allá de un fenómeno restringido a una estrategia pragmática para evitar conflictos, y pasa a ser abordada como marca de constitución identitaria y social. Los resultados develaron ciertas recurrencias discursivas que estarían configurando una identidad discursiva ya delineada por algunos investigadores. En la última intervención se expondrá el trabajo desarrollado en la asignatura Tópicos Contrastivos entre el español y el Portugués Brasileño, ofrecida en el segundo semestre del 2013 en el curso de Letras de la Universidad de São Paulo, en la que se propuso a los alumnos (profesores en formación) analizar la modalidad de abordaje de diferentes libros para la enseñanza de español a brasileños de aspectos contrastivos entre los dos idiomas. La consigna específica que se les dio los orientaba a observar si los materiales con los que eligieron trabajar se limitaban a tratar del asunto desde una perspectiva meramente informativa/descriptiva o si avanzaban hacia el desarrollo de una propuesta que valoraba la reflexión sobre la proximidad/distancia entre las dos lenguas. En esta presentación se analizarán los trabajos de fin de curso producidos por los grupos de alumnos que evaluaron los libros. Se mostrará evidencia de que los alumnos desarrollaron un proceso reflexivo tanto sobre la lengua en sí (desde una perspectiva contrastiva) como sobre cuestiones relacionadas con su enseñanza.

## Clíticos ME/NOS: Cuadro Clasificadorio alternativo

Andrea Fabiana Gambini

Por la diversidad de papeles temáticos que poseen los clíticos ME/NOS en español, la adecuación del sujeto no nativo a ese modo de representarse en la segunda lengua depende, además de la predisposición a la ruptura con los vínculos que los atan a su lengua materna (Revuz, 1998), de su percepción, de la cognición y de conocimientos lingüísticos. Este trabajo tiene como propósito exponer el Cuadro Clasificadorio de los dativos y acusativos ME/NOS utilizado en la realización de la tesis de maestría “La producción de los clíticos ME/NOS en Español Lengua Extranjera por Hablantes No Nativos (HNN) brasileños en situación de exposición a la lengua por inmersión” (Gambini, 2012), cuyo propósito fue analizar qué repertorio de los clíticos de primera persona poseían nuestros informantes. Los entrevistados fueron instados a hablar de sí mismos, de sus experiencias con la lengua materna, con su segunda lengua, el español, y de su vida como extranjeros en Córdoba, Argentina. Además, tuvieron que narrar una historieta a partir de imágenes, siendo ellos protagonistas de la misma. La didáctica es una preocupación nuestra; por lo tanto, hacer de esa nomenclatura para la clasificación de los muchos ME/NOS posibles en español una herramienta de fácil manejo para el docente y para futuros aprendices de ELSE, al momento de entender el funcionamiento y la utilidad de los clíticos de primera persona, también nos condicionó. Vale aclarar que los clíticos son un tema de gran dificultad para el hablante no nativo de español cuya primera lengua es el portugués, más específicamente, el de Brasil. Entonces, nuestra intención es buscar formas para el tratamiento de ese tema que colaboren a desarrollar la percepción de la existencia de los clíticos y su impacto en los intercambios lingüísticos. Para llegar a la clasificación propuesta, tuvimos en cuenta las posibles realizaciones de ME/NOS, según estudios descriptivos consultados sobre el español (Di Tulio, Gutiérrez Ordóñez, Alarcos y Porto Danepa), para comprender la complejidad de la cuestión y poder en algún momento adaptar la gramática descriptiva a una gramática no nativa. Además, consideramos quiénes se asemejaban como informantes a los nuestros, no nativos brasileños, y encontramos estudios con informantes brasileños que aprendieron el español en situación de no inmersión y de aprendizaje formal y sobre las características de sus producciones (González, Gancedo Alvarez, Yokota y Simões). Todos esos estudios nos permitieron encontrar algunas respuestas tanto para el éxito de la producción no nativa como para su fracaso, o mejor, para su intento de acercamiento a la segunda lengua así como a la lengua primera. Las diez clases de ME/NOS a la que llegamos se basaron en la necesidad de seleccionar de la discusión teórica sobre los clíticos y sus funciones por parte de los distintos autores (lingüistas, gramáticos) consultados, lo que nos era útil para entender varios aspectos de la producción no nativa y la problemática compleja de la adquisición/aprendizaje de la segunda lengua. La elaboración resultó óptima para el estudio que se llevó a cabo; sin embargo, seguimos en la búsqueda de una denominación que le sea útil para los que el sistema de cliticización de su lengua es más débil y no coincide con el de la lengua meta. Siempre con el objetivo de darle una herramienta de apoyo en el uso adecuado del pronombre para así alcanzar el impacto esperado y evitar malentendidos.

## Enunciación en segundas lenguas, espacio de encuentro de memorias discursivas

Raquel Marina Carranza

La enunciación en segundas lenguas supone un encuentro, no solo de sistemas lingüísticos, lo que se evidencia en las marcas de la lengua primera que se presentan en la materialidad de la lengua objeto, sino de discursividades, las que a veces se manifiestan en marcas formales concretas de ajenidad o de alteridad, pero otras veces no resultan tan manifiestas debido a que se vinculan con representaciones sociales y culturales que pueden reconocerse en las regularidades enunciativas del discurso. A menudo, la tensión o el encuentro entre distintas discursividades en la enunciación en español por hablantes brasileños ha sido negada o ha resultado inadvertida, a partir del mito de la proximidad entre ambas lenguas. La atención se ha centrado en rasgos fonéticos, en algunas diferencias morfosintácticas y en el vocabulario (fundamentalmente, los falsos amigos), sobre la base de la idea de una supuesta transparencia entre ambas lenguas. En efecto, en la interacción entre brasileños y argentinos, subyace la premisa de la mutua comprensión; una creencia en que la presencia de significantes similares lleva a significados y a sentidos también similares; una idea de que las diferencias se reducen a los significantes que son disímiles y de que poder sortear estas diferencias lleva al entendimiento mutuo.

Ante este panorama, se vuelve prioritario comenzar a aceptar que es fundamental, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español a brasileños, incorporar una nueva mirada, una mirada que ausculte, que explore, que examine, en términos de da Costa Vieira (1995, apud Celada, 1999) lo “extranjero familiar”.

Varios son los investigadores que se han orientado a estos objetivos. Este trabajo se inscribe en esta línea. A partir de categorías provenientes de la pragmática, de la teoría de la cortesía, de la lingüística de la enunciación y del análisis del discurso - disciplinas que se interesan por el lenguaje y los aspectos socioculturales y sociohistóricos imbricados en él -, la investigación que se presentará constituye un acercamiento analítico a la enunciación en español por parte de lusohablantes, con el fin de reconocer modalidades enunciativas que den cuenta del diálogo entre discursividades que se manifiesta en la producción en segundas lenguas. Las modalidades enunciativas se configuran a partir de las recurrencias en el orden léxico, sintáctico, morfológico, que ponen de manifiesto una tendencia, que muestran ciertas regularidades en la materia signifiante. Se analizaron correos electrónicos escritos por estudiantes lusófonos de español en los que se consideraron ciertos aspectos de la cortesía lingüística que, como dice Serrani Infante (2001, p. 32), “deja de ser pensada como un fenómeno restringido a una estrategia pragmática para evitar conflictos, para pasar a ser abordada como marca de constitución identitaria y social”. Los resultados develaron ciertas recurrencias discursivas que estarían configurando una identidad discursiva ya delineada por algunos investigadores como Serrani-Infante y Scutti Santos.

## **El abordaje de aspectos contrastivos español-portugués en los libros didácticos de enseñanza de castellano para brasileños: una reflexión en el contexto de formación inicial de profesores**

**Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons**

Hace casi 10 años pasó a ser obligatoria en Brasil la oferta del español como disciplina optativa en las escuelas de enseñanza básica, para alumnos de secundaria. Uno de los efectos de la conocida Ley 11.161 (5 de agosto de 2005) fue la inclusión, en las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media (OCEM – BRASIL, 2006), de un apartado específico que trata de los Conocimientos de Lengua Extranjeras y, más particularmente, de una sección sobre los Conocimientos de Español. Entre los temas abordados en el documento, encontramos la reflexión sobre la proximidad/distancia entre el español y el portugués. El texto discute los problemas que puede generar la tendencia que tienen muchos docentes y estudiantes a manifestar una visión simplista de los puntos que unen/separan los dos idiomas. Asimismo, enfatiza la necesidad del desarrollo de estrategias de enseñanza que conduzcan al estudiante hacia un aprendizaje reflexivo de la lengua que le permita estudiarla desde una perspectiva contrastiva en torno a distintos niveles de análisis lingüístico: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático y discursivo. Los efectos que puede tener dicho abordaje en la práctica diaria de profesores y en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes nos lleva a reflexionar sobre la importancia de considerar este aspecto como uno de los contenidos que deben ser tratados durante los cursos de formación docente. Partiendo de esta base, en esta ponencia voy a relatar y discutir el trabajo desarrollado en la disciplina Tópicos Contrastivos entre el español y el Portugués Brasileño, ofrecida en el segundo semestre del 2013 en el curso de Letras de la Universidad de São Paulo, en la que les propuse a los alumnos (profesores en formación) analizar la forma como diferentes libros didácticos elaborados para la enseñanza de español a brasileños abordan los aspectos contrastivos entre los dos idiomas. La consigna específica que se les dio los orientaba a observar si los materiales con los que eligieron trabajar se limitaban a tratar del asunto desde una perspectiva meramente informativa/descriptiva o si avanzaban hacia el desarrollo de una propuesta que valoraba la reflexión sobre la proximidad/distancia entre las dos lenguas. De este modo, se pretendía que discutieran si el libro le permite al estudiante, usuario del material, situarse “del otro lado del espejo” (GANCEDO ÁLVAREZ; MAIA GONZÁLEZ; YOKOTA, 2004) a fin de comprender las particularidades de ambos idiomas. Para cumplir con el objetivo de esta exposición, analizaré los trabajos de fin de curso elaborados por los grupos de alumnos que evaluaron los libros Formación en Español: lengua y cultura (2012), Enlaces (2010), Gente Nueva Edición (2008), Nuevo expansión (2010) y Síntesis (2010). Presentaré evidencias de que en la producción de sus textos los alumnos desarrollaron un proceso reflexivo (DEWEY, 1933, 1938/1967; FREIRE, 1979; MAYRINK, 2007; LIBERALI, 2010) tanto sobre la lengua en sí (desde una perspectiva contrastiva) como sobre cuestiones relacionadas con su enseñanza.

**A intercompreensão de línguas românicas no ensino fundamental:  
articulando plurilinguismo e educação em uma proposta para a leitura literária em sala de aula**

**Carmélia Pereira de Lima**

*carmeliaplina@hotmail.com*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (PPGEL)*

*ORIENTADOR: Profª Drª Selma Alas Martins*

O presente estudo se insere na necessidade de multiplicação de pesquisas no campo da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR), considerada uma metodologia para se desenvolver formas e estratégias diversificadas a serem utilizadas nos momentos de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Muito se tem discutido sobre a importância da literatura no processo de ensino-aprendizagem da Língua materna. Entretanto, em nossa experiência em sala de aula observamos diariamente as dificuldades dos alunos em ler e compreender textos de gêneros diversos. Os alunos do ensino fundamental (6º ao 9º anos) têm dificuldades na leitura e compreensão de textos literários, assim como pouco interesse por esse gênero nas aulas, o que compromete o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita necessárias para este nível de ensino. Os estudos neste campo revelam que existe um “abismo” entre a educação infantil e o ensino fundamental no que concerne ao ensino de literatura, pois na educação infantil os alunos, em geral, gostam das histórias dos contos de fadas contadas pela professora em sala de aula, enquanto nas séries finais do ensino fundamental as motivações para as aulas de leitura e interpretação parecem diminuir consideravelmente, acompanhadas das inúmeras dificuldades, sejam elas decorrentes do nível de habilidades cognitivas dos alunos, ou da pouca valorização da leitura literária nos livros didáticos, utilizados geralmente como base para o ensino gramatical. Nesse sentido, nos questionamos no presente estudo: que estratégias os alunos utilizam para ler e compreender os textos? Que atividades, com base na metodologia da intercompreensão de línguas românicas, podem ser utilizadas para contribuir com o desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita no ensino fundamental? A inserção do plurilinguismo à leitura literária no ensino fundamental pode ser uma estratégia de ensino viável para contribuir com a melhoria da leitura e escrita no ensino fundamental? O objetivo desta pesquisa consiste em investigar a viabilidade da metodologia plurilíngue, fundamentada na intercompreensão de línguas românicas, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos das séries finais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica prioriza autores que consideram a leitura do texto literário como uma ferramenta essencial para a formação das habilidades de leitura e escrita dos alunos, tais como: Amarilha (2003), Resende (1993), Kleiman, (1999), Aguiar (1991), Perrone-Moisés (2000), Lajolo (1993), além de Sá; Carlo; Antoine (2011), Alas Martins et. al (2011), Doyé (2005), entre outros no âmbito da Intercompreensão de línguas. Como recursos metodológicos para a pesquisa, utilizamos entrevistas, questionários e o desenvolvimento e aplicação de atividades de intercompreensão de textos literários representativos de três línguas românicas, além da observação participante das aulas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade do Natal (RN). Parte dos dados obtidos mostram que os alunos tiveram maior interesse pela leitura dos textos utilizados nas línguas aparentadas do Português, como o Italiano, o Francês e o Espanhol, quando tiveram oportunidade de ler e (inter)compreender alguns textos nas referidas línguas, assim como mostraram curiosidade por conhecer e refletir mais sobre a cultura e outros conhecimentos dos países que falam estas línguas.

**Um primeiro contato com a intercompreensão  
por estudantes do ensino médio no curso técnico integrado do IFRN: um estudo de caso**

**Maria Yane de Andrade Ramalho**  
*Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN*

A intercompreensão nasce da necessidade do homem compreender a língua do outro a partir da sua. Utilizando de estratégias que possibilitem um entendimento entre ambas as partes gerando assim, a comunicação. É com essa concepção e da utilização dos conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da vida que esta pesquisa se baseia. Assim, este trabalho analisa como os alunos do ensino médio no curso técnico integrado dos cursos de Administração e Informática, dos campus João Câmara e São Gonçalo do Amarante, se sentem diante de uma experiência com a metodologia da intercompreensão usando as línguas românicas: Francês, Espanhol, Italiano, Catalão e o Romeno. O objetivo é de sensibilizá-los a partir da intercompreensão de línguas românicas para a conscientização e a valorização das diferentes línguas para a comunicação e o encorajamento destes no aprendizado de línguas. O motivo da presente pesquisa se deu pela curiosidade dos alunos nas aulas de língua espanhola sobre as demais línguas românicas, principalmente o francês e o italiano. Assim, diante da realidade distante do contato de línguas que os alunos da instituição estão, surgiu a necessidade de pesquisar o interesse desses alunos a partir desta metodologia. Dentro desse contexto, esta pesquisa contribui para o ensino de línguas estrangeiras utilizando a intercompreensão que engloba também, o contato com a diversidade das línguas, desenvolvendo a capacidade de compreender a si e o outro, dentro de um mundo multicultural e plurilíngue. A pesquisa foi realizada na sala de aula, trabalhando-se com a intercompreensão da leitura e da oralidade das línguas românicas já mencionadas. Para isso, utilizamos 3 sessões de 45 minutos de aula, para a realização de três atividades que abordassem uma temática específica para discussão, no caso a escolhida foi: o uso do celular na sala de aula. Como também, foi proposto um plano de aula para conduzir alguns passos essenciais para a realização das atividades envolvendo a intercompreensão e as estratégias de leitura e audição. Além disso, foram realizados, antes e depois das sessões de aulas, questionários avaliativos sobre o perfil e interesses dos alunos, obtendo dados sobre como esses estudantes se sentiram antes e depois das intervenções. Logo, num primeiro momento foi possível mostrar-lhes como se apresentam as línguas românicas e demonstrar que eles conseguem entender o que estava escrito ou sendo falado, através das estratégias utilizadas nas atividades desenvolvidas. E ainda, a pesquisa evidenciou-se que mesmo sem um contato constante com pessoas que falem outras línguas, a curiosidade dos alunos, os levam a despertar para o aprendizado de línguas através da intercompreensão. Assim, a pesquisa teve aporte teórico nas ideias de Araújo e Sá, Melo-Pfeifer (2010), onde as autoras, reúnem textos que discutem a questão da formação e experiências do plurilinguíssimo; Andrade & Pinho(2010), onde se trabalha as potencialidades do conceito de intercompreensão para um formação plurilíngue e cultural, Downing (2010), que apresenta atividades avaliativas trabalhando com a intercompreensão e Andrade, Melo-Pfeifer & Santos (2009), que levanta o questionamento do lugar da intercompreensão no ensino formal. Portanto, autores que discutem que a intercompreensão apresenta possibilidades para o desenvolvimento de habilidades específicas dentro de uma concepção multicultural e plurilíngue como uma ferramenta que sensibiliza o aprendizado de línguas para a compreensão das identidades linguísticas. Neste sentido, o trabalho traz resultados que demonstram o interesse no estudo de línguas estrangeiras, principalmente neste caso, das línguas românicas, porém, no início das sessões os estudantes afirmassem não conseguir entender os textos sugeridos e muito menos compreender o áudio dos vídeos apresentados. Embora outros alunos tenham apresentado dificuldades ainda maiores, foi possível constatar que todos compreenderam a ideia principal do texto e do que se tratava o que estava sendo exposto. Conclui-se que num primeiro momento o aluno demonstra um nível de interesse altíssimo no aprendizado de outras línguas que desconhece e acaba ficando mais curioso para aprender aquela com a qual mais se identifica. Apesar de ter sido constatado grande grau de interesse, ainda foi identificado aqueles que continuaram acreditando não serem capazes de entender uma língua estrangeira pelo motivo de não se acharem capazes para tal feito, o que nos leva a pensar que estes possuem em grande maioria baixa-autoestima.

## Por que eles estudam português?

**Desirée de Almeida Oliveira**

*desiree\_oliveira@outlook.com*

*Brigham Young University*

*Department of Spanish and Portuguese*

O estudo de português em universidades americanas tem crescido ininterruptamente desde a década de 1980. Entre 2006 e 2009, a Modern Language Association registrou um crescimento de 10,8% no número de matrículas em aulas de português. Tal crescimento foi superior ao de línguas como espanhol (5,1%), francês (4,8%), italiano (3,0%) e alemão (2,2%). Para que os programas de português nas universidades americanas continuem a se fortalecer, é fundamental identificar por que razões os alunos decidem estudar português. Embora essa seja uma pergunta crucial, com exceção do nosso estudo, realizado com alunos de português da Brigham Young University, nenhum outro teve como objetivo saber diretamente dos alunos as suas motivações para estudar português. Ao contrário do nosso estudo, os demais realizados, tanto quanto sabemos, basearam-se nas percepções de professores e instrutores, não em dados obtidos dos próprios alunos. Além de identificar as motivações dos alunos de português, nosso estudo compara tais motivações com as de alunos de outros quatro idiomas na mesma universidade: alemão, espanhol, francês e italiano. Dessa maneira, podemos não só compreender as motivações dos alunos de português, mas também identificar de que maneira elas se assemelham ou diferenciam das motivações de alunos de outros idiomas. Nosso estudo foi realizado em 2011 e publicado em junho de 2014 pela American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (*Hispania*, volume 97, número 2). Apesar de se basear em alunos de português de uma única universidade, ele pode ser de valia para programas de português de outras universidades e países que procuram traçar o perfil de seus alunos e promover o estudo de português como língua estrangeira. Entre outras perguntas o estudo objetiva responder: (1) Que motivações os alunos de português têm para estudar o idioma? (2) De que maneira as motivações dos alunos de português se comparam às motivações dos alunos de alemão, espanhol, francês e italiano? (3) Quanto interesse os alunos de alemão, espanhol, francês e italiano teriam em estudar português no futuro? Os participantes do estudo foram divididos em dois grupos. O primeiro era composto por um total de 49 alunos matriculados no primeiro e segundo anos de português. O segundo era formado por um total de 267 alunos matriculados no primeiro ano de alemão, espanhol, francês ou italiano. De acordo com o idioma os alunos estavam divididos da seguinte maneira: alemão (50), espanhol (88), francês (88), italiano (41) e português (49). Os dados referentes às motivações dos alunos foram obtidos através de dois questionários, um para os alunos de português e outro similar para os alunos dos demais idiomas. Em ambos os questionários os alunos respondiam a perguntas abertas com relação a sua língua nativa e as razões que os levaram a estudar as suas respectivas línguas estrangeiras. O questionário dos alunos que não estudavam português pedia ainda que eles marcassem em uma escala de um a cinco o quanto eles gostariam de estudar português no futuro. Embora a maioria dos alunos tivessem o inglês como língua nativa, a maior porcentagem de alunos falantes de espanhol, tanto como língua nativa (25%) quanto como língua estrangeira (33%) foi encontrada nas aulas de português. Enquanto para os alunos de alemão, espanhol, francês e italiano as principais motivações eram respectivamente a descendência/hereditariedade, a ampla utilidade do idioma, a beleza do idioma e o desejo de viajar, para os alunos de português a principal motivação era o diferencial que o português faria em suas futuras profissões. Um aluno escreveu: “Brazil is growing really fast economically, and since I am studying Business Management I think it will be very helpful in my major.” É interessante notar que nos comentários de 11 alunos falantes de espanhol, está implícita a crença de que ao acrescentar o português ao espanhol eles se tornariam profissionais mais capacitados. Um aluno escreveu: “The focus of my major is Latin American studies. I am fluent in Spanish, so adding Portuguese will allow me to communicate with most people in Latin America.”. Os alunos mais interessados em aprender português no futuro foram os de espanhol, bem como os falantes nativos de espanhol que estudavam os outros idiomas. Todos os fatos acima corroboram estudos anteriores que argumentam sobre a importância dos alunos falantes de espanhol para os programas de português.

## Ensino-aprendizagem de português língua estrangeira através de uma comemoração cultural

**Eberlé, Laura**

*laueber@hotmail.com*

**Ortiz, Marisa**

*mgop73@live.com.ar*

*Universidad Autónoma de Entre Ríos*

*Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales*

É possível desenhar programas de ensino de PLE tendo como eixos organizadores eventos culturais nos quais os alunos são participantes ativos no planejamento e realização das atividades? Como organizar os programas de PLE através de eventos culturais? O objetivo deste trabalho é mostrar como é possível desenhar e implementar programas de ensino de PLE que têm como macro eixos organizadores eventos culturais. A perspectiva comunicativa proposta por D. Hymes (1971) abarca elementos linguísticos contextualizados, incidindo na dimensão pragmática da comunicação e no conhecimento das regras de uso da língua. Portanto, a aquisição da competência comunicativa intercultural implica não só o conhecimento, mas também e, principalmente, a habilidade para usar a língua em contexto. O estudante é levado a recriar uma situação autêntica o que propende à transformação dele em um agente autônomo de sua aprendizagem, por sua vez, o professor no papel de mediador deve fornecer recursos que permitam o desenvolvimento da competência intercultural. Por isso, consideramos que através da organização de um programa de eventos culturais os alunos terão, em todos os casos, os expoentes linguísticos contextualizados, todas as atividades terão objetivos de realização “real” (não simuladas como no role playing) o que contribui na motivação e interesse dos alunos pela língua – cultura, além de criar um espírito de solidariedade e de trabalho em equipe. Apresentar-se-á, nesta comunicação, um dos casos analisados o desenvolvimento dos conteúdos linguísticos e culturais a partir da organização de um evento particular: a festa junina. Mostraremos, como exemplo, o programa de atividades envolvidas ao redor das sucessivas festas organizadas pelo Professorado em Português (FHAyCS – UADER) na cidade de Paraná, ER. Mesmo sendo um evento de múltiplas atividades, esta apresentação abordará, especificamente, as atividades desenvolvidas para a redação da peça de teatro, tais como a recuperação de textos anteriores, a configuração das personagens e o rol que cada estudante assume no período de organização do evento. É preciso indicar, que os estudantes que cursam o primeiro ano da Licenciatura em Português são os que devem trabalhar na representação teatral, embora sejam convidados alunos de anos superiores como referentes para apoiar e orientar os mais novos. Uma vez redigido o texto da peça de teatro, começam os ensaios e conclui-se com a encenação da obra no dia da festa. A metodologia de trabalho desta pesquisa é realizada através de uma análise dos programas de conteúdos e das atividades que se desenvolvem durante aproximadamente dois meses prévios à data marcada para o evento, a partir de um cronograma acordado entre todos os participantes. Também se fazem entrevistas com os estudantes e são analisados os textos escritos por eles. A pretensão é mostrar como a partir da organização de um fato cultural é possível, por um lado, o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, em termos linguísticos e por outro, o desenvolvimento de competências sociolinguísticas e socioculturais por tratar-se de produções de linguagem contextualizadas, promovendo que uma aprendizagem significativa.

## **Futebol e identidade: esporte como instrumento político nos governos populistas de Perón e Vargas**

**Adrian Antignir**

*adriportu2012@gmail.com*

**Cintia Malakkian**

*cintiamalakkian@gmail.com*

*Facultad de Lenguas - UNC*

O presente trabalho tem como objetivo debater sobre a relação do populismo e o esporte, considerando o futebol como um elemento chave na construção de uma identidade nacional nos dois países de América do Sul, nos governos de Juan Domingo Perón, na Argentina (períodos 1946-1952 e 1952-1955) e de Getúlio Vargas, no Brasil (1930-1945).

Desta maneira, levando em conta a grande preocupação de ambos dois referentes políticos na formação de uma identidade nacional nos seus respectivos países, analisaremos o esporte como símbolo de imagem nacional, já que o futebol é frequentemente exaltado como ícone pátrio. Nesse sentido, o esporte teria uma importância estratégica, devido a que agiria como um mediador entre indivíduos e identidades. Para contextualizar esta análise trabalharemos com o pesquisador e teórico político argentino, Ernesto Laclau. Deste autor, tomaremos particularmente o conceito de populismo, sendo este a marca que abrange os fenômenos políticos dos referentes mencionados.

O corpus do nosso trabalho está integrado pelas análises documentais dos seguintes autores: Mauricio Drumond (2009) e Pablo Alabarces (2006). Assim, o foco deste trabalho pretende debater sobre o uso do futebol como elemento identitário para a difusão de uma ideologia, a partir da visão de governos populistas.

## Por uma boa ficção

**Mariana Rennhack Pires**

*mariana.rennhack@acad.pucrs.br*  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul  
Faculdade de Letras

Antes de dormir, a mãe conta histórias ao filho, dando-lhe asas, tornando possível um silencioso voo. Ela é uma contadora de histórias, assim como Saramago, como Scliar, como todos nós. Huston (2010)<sup>16</sup> afirmou: iniciamos a vida, nossa narrativa particular, rodeados por ficções, histórias que inventamos e que nos são contadas, as bases fundadoras das culturas e das identidades. Nosso nome é uma ficção (ele foi inventado por nossos pais, mas poderia ter sido qualquer um), uma palavra escolhida para nomear a personagem da história; nossas lembranças são ficções também, não é possível lembrar-se de todo acontecimento passado (e, mesmo se assim o fosse, ninguém teria paciência para nos ouvir relatos tão minuciosos) e, por isso ordenamos, selecionamos e, por vezes, preenchemos lacunas deixadas em branco pelas recordações, nossas projeções para o futuro são ficções, bem como nossa religião, seja ela qual for, as relações humanas, as leis, os tabus e as culturas. A identidade humana é constantemente formada por essas ficções, estando sempre o nós no centro do processo. Criar laços e relações de interdependência – interagir e reconhecer o Outro, para que o Eu possa se conhecer (Landowski, 2002)<sup>17</sup> – é uma necessidade: o homem moderno vive no limite entre o desejo de liberdade e a urgência de fazer parte de um coletivo. Para cada indivíduo, uma combinação específica de narrativas e, para cada grupo, um conjunto também muito específico de ficções. A partir do momento em que o nós se instaura, a ameaça dos Arque-textos (ainda conforme Huston, 2010) torna-se presente: ficções pertencentes a um grupo, consideradas por seus membros como verdades, única história válida dentre narrativas falsas ou inexistentes. O Arque-texto é poderoso, move crenças e transforma histórias; são essas narrativas, ou más ficções, que dão origem aos pré-conceitos, aos estereótipos (histórias pela metade), ao pensamento intolerante e segregador. Com ficções incompletas só podem ser construídas histórias incompletas, que excluem ou ignoram as demais, impossibilitando o reconhecimento de outras identidades e, por consequência, a (re)construção da sua própria. Ir de encontro às más ficções exige um exercício constante de reconhecimento e projeção, colocar-se no lugar do Outro, entender o Outro como seu semelhante na diferença, ver o Eu, em forma de Outro. E há maneira mais simples de exercitar essa habilidade do que confrontando sua ficção com narrativas imaginárias? A leitura possibilita não apenas o reconhecimento da identidade (em frequente construção) do Outro e do Eu, como também torna mais proveitosa nossa constante busca pelo Sentido, por sintomas de respostas para nossos questionamentos internos. Ler é distanciar-se de si, é doar-se de todo e perder a inocência diante do mundo (Sartre, 2004)<sup>18</sup>; é olhar-se pela ótica do Outro (da personagem), adquirindo a capacidade de postar-se diante de uma nova perspectiva. A partir daí, será possível reconhecer o caráter mutável das identidades, será possível questionar todas as ficções construídas ao longo da sua narrativa, escolhendo as que melhor nos servirem e – por que não? – adquirindo novas ficções, construindo histórias diferentes. Pode-se dizer que o contato com a literatura é um dos meios mais eficazes de evitar más ficções (e histórias únicas que delas advém) e, por essa razão, a figura do mediador, da ponte entre uma identidade e um determinado conjunto de narrativas imaginárias, é fundamental. É ele que, consciente de sua responsabilidade, no sentido canettiano<sup>19</sup> da palavra, deve assumir a tarefa de aproximar o leitor em potencial de outras narrativas, de inúmeras culturas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento daquele Eu em constante formação.

<sup>16</sup> HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora – um estudo sobre a humanidade*. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&PM, 2010.

<sup>17</sup> LANDOWSKI, Eric. *Presenças do Outro – Ensaio de Sociosemiótica*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

<sup>18</sup> SARTRE, Jean-Paul. *Que é escrever?* In: SARTRE, Jean-Paul. *Que é a Literatura?* 3ª ed. Tradução de: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2004.

<sup>19</sup> CANETTI, Elias. *O ofício do poeta*. In: CANETTI, Elias. *A consciência das palavras – ensaios*. Tradução de: Márcio Suzuki e Herbert Caro (‘O outro processo’). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

## ¿Quién es el otro? Un encuentro de alteridades en “Dama da Noite”, de Caio Fernando Abreu

Mariane Tarragô Nascimento

tarragomariane@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Faculdade de Letras

Las cuestiones referentes al otro, al extranjero, siempre han frecuentado la obra del escritor Caio Fernando Abreu. Muchos son los textos del autor que, de una manera u otra, provocan la reflexión acerca de la alteridad, como, por ejemplo, en *Estranhos estrangeiros*, obra no concluida en función de la prematura muerte del autor. En los cinco cuentos que la componen surge una cuestión nuclear en la literatura de Caio Fernando de Abreu: la sensación de sentirse extranjero donde se esté. En estos cuentos, Caio transita por los distintos tipos: el extranjero desterrado, el despatriado, aquel que es distinto en relación a los paradigmas impuestos por la sociedad en un determinado espacio de tiempo. En sus personajes aparecen desde modelos sexualmente desviados de la sociedad heteronormativa hasta los culturalmente divergentes – a ejemplo de la cultura hippie muchas veces retrata por el autor. Al analizar brevemente ese rasgo del autor es posible concluir que las cuestiones de identidad siempre fueron le fueron caras y hacen parte de las innumerables posibilidades de análisis de su obra. En la búsqueda por reflejar acerca del papel del otro y el encuentro de las alteridades en Caio Fernando Abreu, seleccionamos el cuento “Dama da noite”, uno de los trece cuentos que componen el libro *Os dragões não conhecem o paraíso*, publicado en 1988. Esta reflexión está fundamentada en los conceptos sobre la identidad y alteridad presentados por Eric Landowski, en *Presenças do outro* (2002) y en la noción de extranjero propuesta por Julia Kristeva en *Estrangeiros para nós mesmos* (1994)<sup>21</sup>. En una acepción de identidad, a priori, presente el diccionario<sup>22</sup>, ya se concibe la idea de “circunstancia de un individuo ser aquel que dice ser o aquel que otros presumen que sea”, que se relaciona con la noción de sustancia que nos forma, creada a partir de un sin número de variables, de carácter social, económico, cultural y sexual, que se construyen y se redefinen constantemente. Landowski (2002) señala que lo que difiere el sujeto individual, o la identidad personal, no depende, apenas, de la manera como él se posiciona o se define interiormente en relación a los demás, sino también de la manera como él da sentido a la alteridad del otro. Así, la experiencia individual pasa por la manera como el yo se relaciona con la alteridad, o sea, para que el yo exista, es necesario que haya un otro opuesto, permitiendo así que se afirme la identidad del yo. Conforme afirma Kristeva (1994, p.125), “é através do outro que o ego se sustenta e ganha crédito.”<sup>23</sup> Las últimas décadas promovieron cambios profundos, imponiendo a nuestra sociedad grandes transformaciones en los campos económico, social y cultural. Segundo Hall (2006, p. 14)<sup>24</sup>, las sociedades modernas son sociedades de cambios, rápidos y permanentes, que las distinguen de las sociedades “tradicionales”. En este contexto, vimos surgir desde guerras hasta descubiertas tecnológicas y científicas que hicieron con que nuestras relaciones sociales fueran, de alguna manera, reconfiguradas. Así, segundo Hall (2006, p.7), tenemos el surgimiento de nuevas identidades, fragmentando el individuo moderno, que antes era visto como sujeto unificado. Ese surgimiento se da por la caída de las viejas identidades que por tanto tiempo estabilizaron el mundo social. A partir de este cambio, nuestra forma de lidiar con el otro también fue afectada, conforme afirma Landowski (2002): hoy ya no imaginamos el otro, el extranjero distante de nosotros. Actualmente, convivimos diariamente con maneras de vida oriundos de otro sitio. En este contexto es que resurgen los discursos de conquista o reconquista de una identidad aparentemente amenazada y de enfrentamiento sociocultural que da señales de excluir una vez más lo desigual, sea extranjero o mismo aquel considerado “marginal”, “desviado” etc. El otro a que nos referimos parece ahora estar más próximo de lo que imaginamos. Ahora ya no necesita, necesariamente, haber venido de otro país, basta ser alguien con costumbres distintos de los nuestros, de una clase social diversa de la nuestra o de otra etnia. Al pensar el otro desde esta perspectiva, concluimos que la literatura es un proficuo campo en imágenes para caracterizarlo, y también la manera de nos relacionarnos con él. La obra de Caio Fernando Abreu opta comúnmente por retratar individuos en búsqueda de su identidad, bien como protagoniza encuentros entre alteridades inseridas en la contemporaneidad, como pretendemos demostrar en el cuento “Dama da noite”, seleccionado para este análisis.

<sup>20</sup> LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

<sup>21</sup> KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

<sup>22</sup> "identidade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/identidade> [consultado em 05-04-2014].

<sup>23</sup> KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 125.

<sup>24</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 14.

## Metáfora y poder: diálogo vertical en la literatura marginal brasileña

**Claudia Ruarte Bravo**

*cruarte2@gmail.com*

*Facultad de Lenguas-UNC*

En estas páginas nos proponemos realizar una reflexión sobre la autodenominada “literatura marginal” brasileña (Ferréz 2005), para demostrar el diálogo asimétrico, vertical y dominador entre las esferas sociales favorecidas y las marginalizadas en San Pablo Brasil, a partir de las metáforas que expresan que “el poder está arriba”. Adoptamos para este análisis el concepto de “metáfora” del texto *Metáforas de la Vida Cotidiana* (1998) elaborado por Lakoff y Johnson y la noción de “el poder es arriba” de Hernán Díaz en *Metáforas en Uso* (2006). Para la elaboración de nuestro trabajo nos centraremos en el análisis de cinco textos representativos del libro *Literatura marginal. Talentos da escrita periférica* (2005), organizado por Ferréz: “Terrorismo literário”, del propio organizador del volumen; “Toda brisa tem o seu dia de ventania” y “Tentação” de Alessandro Buzo; “Cela forte” de Luiz Alberto Mendes y “Fósforo” de Ridson. En las producciones textuales marginales, los escritores cuentan sus vivencias utilizando un vocabulario que los identifica y los aleja del resto de la sociedad. El mensaje va dirigido a los opresores del siglo XXI, a los centros de poder, a la policía, al ejército y principalmente a la burguesía. La literatura marginal brasileña, como producción cultural y lingüística puede ser dimensionada en el marco del concepto de “metáfora” según (Lakoff y Johnson 1998) y “el poder es arriba” de (Hernán Díaz 2006). Según (Lakoff y Johnson 1995) la metáfora, más allá de ser un aspecto formal del lenguaje, nos permite estructurar conceptos a partir de otros. Las metáforas que el ser humano usa para conformar su sistema conceptual conforman una sistematicidad interna (a través de las relaciones entre sí), y determinan la forma en que percibimos y actuamos sobre el mundo. En otras palabras: “La metáfora no está meramente en las palabras que usamos, está en nuestros mismos conceptos”, es decir que “las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles, precisamente, porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona”. Para Hernán Díaz (2006), en nuestro lenguaje hay una serie de expresiones usuales, que remiten a una metáfora conceptual básica, la cual indica que “el poder es arriba”. Hablar del poder es hablar de una estructura doble: la de alguien que domina y alguien que es dominado. A este concepto le debemos agregar, entonces, que “el no poder es abajo”, donde podremos expandirlo de diversas formas: “obedecer es abajo”, “perder es abajo”, “ser pobre es abajo”, etcétera. Según Díaz (2006), no existe forma de concebir el poder que no sea arriba, superior, más elevado, que aquella o aquellas personas o grupos a los que el poder somete. La metáfora de esta manera, no vendría a ser una manera “figurada” de decir algo que se puede decir también en forma “literal” o directa. La metáfora que dice que “el poder es arriba” es la manera misma de concebir el poder que tenemos habitualmente y no conscientemente los hablantes de lengua castellana. Se puede observar que, mientras producimos la metáfora ya lexicalizada, no vemos el aspecto metafórico ni “imaginamos” que el poder está arriba, sólo lo “decimos”. Dado este estado de situación es que parece pertinente destacar que en todas las narraciones seleccionadas para el análisis, los personajes han pasado por la humillación y el abuso de poder por parte de los opresores en los diferentes ámbitos. La imagen mental que tenemos de las dos metáforas humillación y opresores es que la primera es una sensación sentida por los pobres y por los que están abajo y de la segunda concebimos que la ejercen los ricos, los que tienen poder y los que están arriba, además el diálogo entre humillados y opresores es vertical y asimétrico. El enlace vertical es de arriba abajo y une dos grupos, aunque el de abajo es subordinado. Para concluir, nos parece pertinente destacar que en el Brasil actual el diálogo entre culturas es asimétrico, debido al espíritu esclavista existente en el país y que la discriminación se encuentra enraizada en ciertos sectores que ejercen poder.

**Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta uma proposta de trabalho com a referência nas séries finais da educação de jovens e adultos**

**Ana Maria de Carvalho Leite**  
*anadecarvalhoite@gmail.com*  
*Faculdade de Letras - UFMG*

Neste trabalho, apresentamos o resultado de nossa pesquisa de doutorado, que teve por objeto as estratégias de referência utilizadas na construção de Cadeias Referenciais em textos do gênero Carta Aberta, por alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, nível de Ensino Médio (EJA II). Foram também objetos de observação os recursos teórico-metodológicos que subsidiaram a aplicação de um Projeto didático, baseado na noção de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Trata-se de um procedimento modular e sequencial para o trabalho com a escrita, que procura reproduzir uma situação concreta de produção de texto. O objetivo foi verificar em que medida a falta de habilidade dos alunos em usar as estratégias de referência compromete processo de textualização de um texto de determinado tipo e gênero e até que ponto um trabalho sistemático e sequenciado, com foco nessas estratégias, pode contribuir para que o aluno desenvolva essa habilidade. Propomos, assim, uma reflexão sobre os modos de utilizar recursos da língua que concorrem para o estabelecimento da coesão e da coerência nos textos produzidos por alunos que concluem o Ensino Médio. Optamos por realizar a investigação em uma modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA) que faz parte das políticas públicas adotadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), para a redução de desigualdades educacionais. As diretrizes curriculares da EJA seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); o eixo condutor dos PCN (1998) é a formação para o exercício da cidadania. Conforme as instruções desses documentos, na escola devem ser desenvolvidas todas as competências necessárias à participação social, principalmente as que dizem respeito à linguagem. Nessas diretrizes, recomenda-se que o foco do trabalho com a Língua portuguesa seja a compreensão, a análise e a produção textual. A pesquisa enquadra-se no modelo integrado qualitativo e quantitativo, no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que investiga uma questão de linguagem que tem efeitos diretos na sociedade: a produção de texto. Participaram como sujeitos de pesquisa trinta alunos, da referida turma, observados enquanto executavam atividades de um Projeto Didático, baseado nas noções de Sequência Didática para produção de um texto do gênero Carta Aberta. A sequência de atividades previa uma primeira produção de textos, realizada sem qualquer intervenção do professor e uma versão final, produzida após atividades sistematizadas de ensino pelo professor. Os dados obtidos por meio de observações e pela análise dos textos escritos produzidos pelos alunos foram descritos e analisados qualitativamente à luz das teorias sobre gêneros textuais (ANTUNES, 2010, BRONCKART, 2007; BAZERMAN, 2005) e referência (MONDADA & DUBOIS, 2002; RONCARATI, 2010, KOCH, 2006, MARCUSCHI, 2001). As análises evidenciaram que os alunos desenvolveram algumas habilidades importantes para lidar com as estratégias de referência, o que trouxe melhorias para seus textos, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento da unidade e da coerência. Embora apresente limitações, a aplicação do projeto revelou a funcionalidade dessa metodologia para uma abordagem processual do texto, permitindo acompanhar etapa por etapa os aspectos da produção de um gênero textual. Com base nos resultados desse trabalho, pretendemos contribuir para o encaminhamento de metodologias de ensino que ajudem os alunos a ter mais proficiência na escrita, procurando estabelecer o constante diálogo entre pesquisa acadêmica e a prática nas escolas que impulsionem novas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

## Português para imigrantes coreanos: uma proposta de ensino

**Tatiana Martins Gabas**

*tatigabas@yahoo.com.br*

*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp*

Os fluxos migratórios chamam cada vez mais a atenção dos estudiosos, que começam a entender como, e talvez diferentemente do passado, os homens se movimentam no globo híbrido. A Linguística Aplicada, no seu viés crítico (Moita Lopes, 2006), absorve as velhas e novas paisagens multiculturais, mapeando ideologias, posições instáveis/mutáveis de poder e pertencimento, e delineações de identidade construídas na língua e pela língua. Assim a noção de língua enquanto uma entidade clara e demarcada é abalada e a noção de repertórios linguísticos (Busch, 2012) torna-se pertinente para pensar o ensino de línguas, em especial o português, em um contexto de superdiversidade (Vertovec, 2007; 2009). Superdiversidade, porque, diferentemente do passado, há um nível de complexidade nas concentrações demográficas. Absorver dessa forma a etnicidade, a língua(s) e as religiões que cada imigrante traz de seu país de origem (que também não é homogêneo), constitui-se como fator de contribuição para a aquisição do português como segunda língua. O Brasil, um país de imigração, recebeu a primeira leva de imigração coreana há pouco mais de 50 anos, principalmente na cidade de São Paulo, e agora assiste a formação de uma comunidade coreana na cidade de Campinas e região, que vem se fortalecendo com a transferência de funcionários (e famílias) transplantados para o Brasil, devido à instalação de empresas coreanas a partir de 1995, como Samsung, Hyundai, Doosan, CJ e LG. Park et al. (2009) cita os números de 2007 do Departamento da Polícia Federal do Estado de São Paulo que apresenta 24.095 (registrados permanentemente) e da Overseas Korean Foundation que contabilizava 50.523 coreanos, número que inclui ilegais, temporários e cidadãos naturalizados. A comunidade necessita, haja vista o inexpressivo número de publicações específicas, maior compreensão, principalmente no que se refere ao papel do português e o processo de aprendizado. Maher (2006) descreve as três principais correntes do ensino bilíngue: Modelo Assimilacionista de Submersão, Modelo Assimilacionista de Transição, Modelo de Enriquecimento Linguístico. No primeiro, a Língua Materna, LM, é esquecida, e a língua alvo será aprendida, tão logo o aluno se distanciar de sua LM. Já no segundo, haja vista a comprovação da ineficácia do modelo, a LM, gradativamente, sede lugar a língua alvo, portanto é elemento facilitador. Muitos mitos rondam os dois primeiros modelos. E no terceiro modelo, prevê-se então a adoção da LM em todo o processo de instrução, somando-se a este modelo o bilinguismo aditivo, em que nem a LM tampouco a cultura é descartada. Foram analisados seis textos de alunos, imigrantes coreanos, que escreverem sobre a cultura e história de seu próprio país. Foi possível perceber como os participantes conseguiram exercer ao mesmo tempo sua etnicidade coreana e a proficiência na língua portuguesa, verificando assim a pertinência do Modelo de Enriquecimento, e da noção de repertórios linguísticos para o ensino de português. A limitação linguística é um forte fator para não-socialização e exige negociações de identidades constantes dos imigrantes inseridos em um novo panorama. Dessa maneira, falar de imigração é falar de espaços multilíngues em que a luta, na concorrência das línguas, altera as relações de identidades culturais e a forma de ser dos indivíduos, moradores do mundo. Tempos outros, precisamos pensar uma educação que comungue dos panoramas pós-modernos.

## **Análise crítica do ensino de português baseado em tarefas para falantes de outras línguas**

**Lis Helene Skrzypiec Andrade**

*skrlis@gmail.com*

*Universidade Federal do Paraná*

*CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade*

Cada vez mais, a aprendizagem de Português tem alcançado maior interesse por falantes de outras línguas, principalmente por aqueles estudantes cuja língua materna é a espanhola. Também tem sido cada vez maior a procura pela certificação de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros, o Celpe-Bras por motivos diversos como estudo ou trabalho. Assim, decorrente do aumento do interesse, também têm aumentado as reflexões, as discussões e uma busca por abordagens mais atualizadas e eficientes de ensino. Da mesma forma, por uma grande influência do exame citado que, a partir da aplicação de propostas de tarefas, avalia os candidatos conforme seu desempenho na produção de diferentes gêneros escritos e orais, o ensino baseado em tarefas se faz cada vez mais presente como uma alternativa metodológica nos cursos de língua. A partir dessas questões, a presente comunicação procura fazer uma análise crítica do que é o ensino baseado em tarefas no âmbito do Português para falantes de outras línguas, como se apresenta na prova, como é ou pode ser transposto para as aulas, quais são seus pontos positivos, assim como os negativos, além dos aspectos do efeito retroativo do exame nas aulas de Português. Além do mais, pensando nas especificidades do Português para falantes de Espanhol, línguas cuja proximidade é tanto histórica, como social e até geográfica, procurar-se-á discutir sua eficiência para esse caso específico, pois essa proximidade entre os dois idiomas funciona como um elemento facilitador e possibilita um acesso muito mais amplo a textos orais e escritos na língua alvo desde o começo da aprendizagem, porém pode se tornar um elemento complicador, já que as diferenças apagam-se muito rapidamente, principalmente pensando em um ambiente de imersão. Para realizar tal discussão, essa investigação considera a língua como discurso construído sócio-historicamente e organizado dentro dos gêneros discursivos bakhtinianos e procura explorar diferentes pontos de vista de diferentes teóricos sobre a mesma questão das tarefas. Além da análise bibliográfica, a investigação também é feita em diferentes materiais didáticos disponíveis e no material didático produzido pelos professores do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná, CELIN-UFPR, local de onde se dá essa pesquisa, assim como com os estudantes hispanofalantes dessa instituição. Os resultados parciais apontam para várias reflexões interessantes como, por exemplo, sobre o foco do ensino/aprendizagem. O foco do ensino/aprendizagem pende tanto para o aluno, como para o professor, pois para o aluno, o ensino por tarefas apresenta a língua como um produto social e cultural, cujos usos vão além de um sistema a memorizar, mas passam por questões discursivas relevantes para a formação do pensamento crítico do indivíduo e pelo letramento possibilitado pela língua estrangeira, pois o estudante é levado a agir e reagir no mundo através das tarefas propostas. Língua e cultura, sendo dois conceitos indissociáveis, nessa abordagem de ensino são apresentados como tal. Por outro lado, o foco no professor exige dele certo domínio linguístico e de gêneros para que os textos não se tornem meros pretextos de discussão, sem contemplar a complexidade de usos e sentidos possíveis, que aqui são construídos e não apenas dados, como em outras abordagens de ensino.

## **Estrategias de atenuación y sus funciones corteses en el discurso oral de mujeres cordobesas y su incidencia en la enseñanza del español lengua extranjera**

**Ana María Bocca**  
*anabocca@hotmail.com*  
*Facultad de Lenguas .U.N.C*

La cortesía es, hoy, uno de los temas sobre los que gira una parte del discurso, especialmente el oral y esto se explica pues la cortesía verbal es uno de los principios que rige la dinámica interaccional. Como actividad es un fenómeno de acercamiento y de aproximación al otro en busca de un equilibrio social, o bien “me acerco con un fin cortés porque hay una conducta social o una lógica cultural” que así lo determina u aconseja. . Esta es en parte lo que algunos autores han denominado “cortesía normativa” la que manifiesta, a menudo, un alto grado de “ritualización” (por ejemplo un saludo que responde a otro saludo). Se es simplemente cortés. O bien me acerco a otro cortésmente “como estrategia para lograr un fin distinto al ser cortés”, es decir, uno es “estratégicamente cortés” (Briz Gómez, 2006:9-10). El prototipo lingüístico-semántico para expresar el acercamiento al otro es el acto verbal valorizante frecuentemente intensificador. La otra forma lingüística semántico-pragmática de la cortesía es la “atenuadora o mitigadora”. Este es un mecanismo más complejo ya que me alejo del mensaje, suavizándolo, para evitar que algo de lo que digo u hago no me aleje del otro y de esta manera evitar las tensiones las amenazas a la imagen del otro (Briz Gomez, 2006:11). Una gran parte de los estudios pragmáticos sobre la cortesía trata sobre cómo los hablantes producen actos de habla corteses o descorteses y qué estrategias utilizan para conseguir un fin propuesto tanto para intensificar los primeros (actos agradadores de la imagen) como minimizar los segundos (actos que amenazan la imagen del otro). Ambos tipos de estrategias se corresponden con la cortesía negativa y positiva, sin embargo creemos necesario insistir en que cualquier clasificación de los actos de habla y su grado de cortesía debe tener en cuenta tanto las variaciones de tipo cultural como la contextuales. En este trabajo nos dedicamos a analizar las estrategias de atenuación que tienen una función mitigadora y por ende orientada al servicio de la cortesía, en el discurso oral, utilizadas por hablantes femeninos de la ciudad de Córdoba, especialmente, en los actos de pedido para determinar por un lado la variación de los recursos lingüísticos y, por otro, las variaciones de índole sociopragmática que explican cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan ciertos usos de tipos lingüísticos estratégicos. En concordancia con Antonio Briz es posible señalar que si aceptamos que “el fin último de la conversación es lograr el acuerdo, la aceptación, (aunque sea sólo social)” mayores posibilidades tendrá el que maneje adecuadamente los tipos de cortesía y las estrategias de atenuación. De allí la importancia de su inserción en la enseñanza de una lengua materna o extranjera. Los objetivos de este trabajo fueron estudiar las formas del lenguaje verbal y extraverbal capaces de manifestar la cortesía como estrategia para lograr una meta y, a su vez localizar, describir y clasificar las estrategias que pertenecen a la categoría de la atenuación o la mitigación dentro del espacio de la cortesía en el discurso femenino de Córdoba y determinar las diferentes realizaciones de los actos de pedido y rechazo para ser enseñados a estudiantes de español como lengua extranjera con el objetivo de que puedan usar eficientemente la lengua y evitar el fallo pragmático.

**Os marcadores de Tema sob o prisma da Abordagem Multissistêmica:  
gramaticalização de quanto a, sobre e a respeito de no português brasileiro**

**Fábio Izaltino Laura**

*fabiolaura.prof@gmail.com*

*Prof. Dr. Adjunto I – Ileel/UFU*

*Universidade Federal de Uberlândia – MG/BRASIL*

Neste trabalho, temos o objetivo de apresentar, a partir de amostras do português brasileiro dos séculos XVIII ao XX, as características gramaticais das expressões quanto a, sobre e a respeito de cujo papel é orientar o ouvinte acerca dos tópicos do discurso, exercendo, portanto, a função pragmática de Tema (cf. Dik, 1997). Para tanto, tomamos, como norte para a nossa pesquisa, a Abordagem Multissistêmica (especialmente Castilho, 2007 e 2010). Segundo pressupõe Castilho (2010), os processos de organização da língua em seu dinamismo operam simultaneamente, dinamicamente e multilinearmente e podem ser agrupados em quatro processos: lexicalização, discursivização, semanticização e gramaticalização. Esses processos dão origem a produtos entendidos como conjuntos de categorias agrupadas simultaneamente em quatro sistemas autônomos: o Léxico, o Discurso, a Semântica e a Gramática. Assim, para o uso eficaz da língua, a articulação dos processos e produtos se dá por meio de princípios sociocognitivos cujo papel básico é gerenciar e ordenar os subsistemas linguísticos “garantindo sua integração para os propósitos dos usos linguísticos, para a eficácia dos atos de fala” (Castilho, 2007). De acordo com os dispositivos, há ativação, desativação e reativação de propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais na criação dos enunciados, o que constitui as expressões “postas no ar” pelo falante. Dessa forma, levando-se em conta essas ideias da Abordagem Multissistêmica, as expressões marcadoras de Tema desenvolveriam papéis tanto no sistema discursivo, quanto semântico, quanto gramatical e lexical da língua. Deve-se deixar claro, no entanto, que, nesta apresentação, focaliza-se somente o papel gramatical dessas expressões marcadoras de Tema, ou seja, tratamos, aqui, apenas do processo de gramaticalização desses marcadores. Toma-se, como corpus para a descrição dos dados, textos que foram produzidos nos séculos XVIII, XIX e XX e que fazem parte do corpus mínimo do projeto temático História do Português de São Paulo. Os dados indicam que os marcadores de Tema são preposições complexas que selecionam várias classes de palavras, sobressaindo-se os substantivos e desenvolvem a função de marcador de Tema gramatical, além disso, as construções nas quais estes marcadores ocorrem tendem a se colocar na posição pré-sentencial e desempenham um papel não argumental de Adjunto.

## ¿Cómo enseñar el registro coloquial en la clase de ELE?

Ana María Bocca  
anabocca@hotmail.com  
Daniela Alejandra Nigro  
dalnigro@hotmail.com  
Facultad de Lenguas UNC

El lenguaje humano se materializa a través de dos medios - el oral y el escrito - que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura. Años atrás, se planteaba a estos dos aspectos como una dicotomía, pero actualmente ya no debe considerársela como oposición tajante sino más bien como un continuum con diferentes grados de diferenciación, ya que en la realidad estos dos medios de expresión verbal se hallan tan próximos que sus diferencias se consideran solo graduales (Bustos, 1995, Briz, 1998). Por este motivo es posible que una misma modalidad discursiva pueda realizarse de las dos formas. Por lo general, el alumno de lenguas extranjeras experimenta mayor dificultad en la apropiación de la oralidad porque esta le exige inmediatez en la interacción y por ende un mayor dominio del sistema de la L2. Por otra parte, la lengua es el reflejo de una cultura, por lo que dominar un idioma extranjero no implica solamente el conocimiento profundo de su sistema gramatical sino también de los aspectos relacionados con hechos socioculturales y de carácter pragmático que se manifiestan en los intercambios lingüísticos. Es preciso entonces, que en la clase de lengua extranjera se enseñe junto a las categorías y normas gramaticales, las categorías y funciones pragmáticas que rigen la interacción pues no solo constituyen formas de expresión lingüística, sino también socio-culturales. (Briz, 2002:13).

En nuestro caso, como docentes de ELE, concordamos con la visión de Briz, ya que consideramos imprescindible que el alumno pueda reconocer fenómenos del habla coloquial desde el inicio de sus estudios para que pueda apropiarse progresivamente de los aspectos comunicativos de la lengua que está aprendiendo. Las lenguas presentan variedades en el tiempo (diacrónicas) en el espacio (diatópicas), en cuanto al nivel sociocultural de los hablantes (diastráticas) y en lo que concierne a la situación comunicativa (diafásica) en que se desarrolla una interacción. De estas variedades derivan los dialectos, sociolectos y registros. Lo coloquial formal y lo informal son variedades lingüísticas determinadas por el uso de la lengua. En todas las lenguas, cada hablante se “encuadra social y geográficamente en un determinado nivel”; y además “puede y debe” elegir la variedad de habla que se adecue a cada situación comunicativa, “es decir, el uso particular que el hablante hace de su lengua según las circunstancias en las que se produzca la comunicación. A este uso particular determinado por la situación comunicativa se le llama registro o estilo”. (Gregory y Carroll, 1978 en Albelda Marco, 2008:14). El registro es un tipo de variación dinámico, cuyos límites vienen impuestos por el nivel de lengua de cada individuo: a mayor nivel de lengua, mayor capacidad de variación e, inversamente, a menor nivel de lengua, menor capacidad de variación. (Albelda Marco, 2008:16). Para Seco existen dos tipos de registro: el formal y el informal. El primero es más cuidado y se usa en situaciones de mayor distancia social; mientras que el segundo se utiliza en las relaciones de mayor cercanía (amistosas, familiares) (Seco, 1973. En Albelda Marco 2008:14). Habitualmente la conversación se presenta en registro coloquial o informal, pero también puede darse en un ámbito formal, por lo que un estudiante debe ser capaz de desempeñarse eficientemente en los dos si desea incrementar su nivel de dominio lingüístico en la L2. Ejemplos de registro oral formal son las prácticas discursivas en los juicios orales y los interrogatorios (ámbito jurídico), las defensas de tesis y los discursos académicos (en el ámbito académico). Actualmente se observa un avance de lo coloquial en nuestra sociedad, por lo que lo podemos encontrar hoy en el trato a personas de edad, en las interacciones en las ventanillas de atención al público en el ámbito administrativo y aún en exámenes orales universitarios (Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002 en Albelda). En relación con el término coloquial es necesario señalar que este especificador hace referencia al tipo de registro empleado. Las conversaciones pueden realizarse en distintos tipos de registro y es coloquial cuando tiene ciertos rasgos coloquializadores. Estos son:

- No planificado: esto favorece la presencia de reinicios, pausas y reformulaciones.
- No transaccional, ya que esta orientado hacia un fin interpersonal, es decir que tiene una finalidad socializadora (hablar por hablar).
- Tono informal.

La teoría del registro (Halliday, McIntosh y Stevens, 1964; Gregory y Carroll, 1978 en Albelda Marco 2008:14) incorpora el contexto al estudio de la lengua y se define por las siguientes características:

1. campo: marco social y tema sobre el que se desarrolla la comunicación (derecho, ciencia, etc.).
2. modo: medio o canal utilizado para la comunicación (oral, escrito, radio).
3. tenor: relación entre los participantes de la comunicación y la finalidad que se persigue (vender algo, convencer, etc.).
4. tono: grado de formalidad que se establece entre los interlocutores.

Nos centraremos en este trabajo en la descripción y explicación de los hechos coloquiales en los distintos niveles lingüísticos y en los factores que actualizan un hecho de habla en una situación comunicativa concreta en el corpus seleccionado (Marco, 2006: 3) se definen por dos tipos de rasgos: situacionales y primarios que a continuación exponemos:

- a) Rasgos situacionales:

son externos a la lengua y determinan la variedad lingüística que debe ser empleada. Los rasgos primarios actúan a posteriori y definen la variedad empleada en tanto hecho comunicativo.

A la hora de dar un texto en el aula de español sería interesante especificar cuáles son los rasgos situacionales que caracterizan a dicho texto. Esto permitiría al aprendiente realizar correspondencias entre las variables externas que determinan el evento comunicativo y los aspectos del sistema lingüístico que se adecuan a dicha situación de comunicación (Albelda Marco, M y Fernández Colomer, M. J., 2006: 4)

- Tipo de relación social y funcional: se refiere al grado de igualdad / desigualdad entre los interlocutores, en lo que se refiere al nivel sociocultural, profesión, a la jerarquía o poder social cuanto mayor es la igualdad social y funcional entre los hablantes, más informal es la situación comunicativa.
- Relación vivencial de proximidad o de distancia: se refiere al grado de igualdad social entre los interlocutores en relación a los saberes compartidos
- Marco de interacción familiaridad o cotidianidad (espacio físico y la relación entre los hablantes)
- Punto de vista temático: especializado /no especializado; problemático.

b) Rasgos primarios:

- La finalidad o propósito de la interacción puede ser: transaccional ( cuando persigue un fin específico por ejemplo una conversación entre la vendedora y su cliente) o interpersonal ( cuando el fin es sólo socializarse como por ejemplo saludarse)
- Un nivel de habla caracterizado por la presencia o ausencia de planificación discursiva
- El tono hace referencia al registro por lo tanto a su grado de informalidad o formalidad.

Desde una perspectiva didáctica y teniendo en cuenta el enfoque comunicativo, debemos tomar conciencia de la importancia de la enseñanza/aprendizaje contextualizado de la conversación coloquial en una clase de E/LE ya que esta posibilitará la práctica del componente pragmático que permita el ejercicio de la lengua oral como instrumento de comunicación y no como producto. Este tipo de aprendizaje evitará que los estudiantes cometan errores pragmáticos relacionados el uso inadecuado del registro y también errores sociolingüísticos.

## Uma proposta de multiletramento: produção de histórias em quadrinhos digitais

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi

*ceicaguisardi@hotmail.com*

*Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais – UFU*

Na sociedade contemporânea, é apresentada uma variedade de gêneros formulados em linguagens verbais e não verbais, como a publicidade, o cinema, os hipertextos, as histórias em quadrinhos (HQ), entre outros. No contexto das linguagens não verbais, têm-se as ilustrações, tão necessárias para despertar o interesse do aprendiz. Sabe-se que os textos que possuem modalidades semióticas que vão além das práticas tradicionais de escrita, compõem o cenário dos multiletramentos. É a sociedade da informação e da comunicação que apresenta esse cenário e que traz essa possibilidade de acesso aos mais diversos gêneros, facilitando de forma interativa o processo de aquisição da linguagem. Com isso, a proposta de produção histórias em quadrinhos digitais, tem como objetivos, despertar o gosto pela leitura, oportunizar o contato com um gênero discursivo que atrai tanto o público infantil, quanto o jovem, além de ofertar a possibilidade de produção de texto por meios tecnológicos. Bakhtin (1992) já nos dizia que nos comunicamos por meio dos gêneros do discurso. Desse modo, o conhecimento dos gêneros possibilita ao sujeito participar ativamente das práticas sociais. Esse acesso ao mundo digital expandiu o letramento para além da letra. As HQ, além de despertar o interesse e fascinação dos alunos, transmitem ideologia que se reproduzem por meio de estereótipos de classe, sexo e raça. Cada vez mais esse gênero chama a atenção de cientistas políticos, sociólogos, linguistas, entre outros. Com o uso frequente de imagens, na mídia atual, acabamos por deparar com um novo letramento que dá acesso às habilidades visuais, além de desenvolver o senso crítico dos alunos e o construto ideológico. Sabemos que há alguns anos, a leitura de HQ não era valorizada nos ambientes escolares, porém, Street (2003) nos diz que o letramento ideológico valoriza leitores não apenas de textos consagrados pelas instituições de ensino, mas também de outras agências de letramentos. Rojo (2014) ressalta que as múltiplas exigências do mundo tecnológico vão multiplicar grandemente as práticas e textos que nela circulam e que são abordados. A presente proposta foi aplicada em uma escola da região administrativa do Distrito Federal, para alunos do 9º ano do ensino fundamental. Foram utilizados recursos, tais como computadores, tablets, além do acesso constante a sites para elaboração de HQ digitais. Trabalhar com esse gênero é uma oportunidade de aproximar o aluno da realidade que o cerca. Ao elaborar suas HQ, os alunos tiveram a oportunidade de inserir textos, balões, imagens e editar tudo isso, toda vez que percebiam que suas produções não estavam de acordo com a proposta. Segundo Chartier (2002), o texto eletrônico é móvel, flexível, aberto, passível de edição. Foram utilizados computadores, tablets, data-show e aplicativos para produção das histórias em quadrinhos digitais. Os resultados apontam que as atividades oportunizadas com a prática do uso das HQ devem ser efetuadas como motivação tanto para o aluno quanto para o professor, sendo construídas e reconstruídas em consonância com o ritmo e evolução dos envolvidos no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. As atividades de leitura e escrita devem levar o aluno a desenvolver habilidades e estratégias de textos dos mais diversos gêneros. Ao desenvolver habilidades de leitura, sabemos da necessidade de acionar conhecimentos prévios de mundo, de língua, de outros textos. A partir daí, é possível dizer que o aluno tem condições de produzir textos críticos e de ler de forma efetiva os diversos textos que circulam na sociedade.

## O uso do tablet nas aulas de língua portuguesa em escolas públicas do Distrito Federal

**Angélica Magalhães Neves**  
*angelica\_agape@hotmail.com*  
Faculdade LS

**Caroline Rodrigues Cardoso**  
*carolinerc@unilab.edu.br*

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)*

**Daniele Toledo Machado**  
*Daniele.toledo@terra.com.br*  
Faculdade LS

Resumo: A atual geração de alunos que temos em nossas salas de aula é constituída de nativos digitais. São crianças e jovens imersos em um mundo tecnológico no qual cada vez mais o emprego do modelo pedagógico tradicional centrado no professor, com aulas exclusivamente expositivas, vem se tornando estagnado. Com o objetivo de aprimorar as estratégias de ensino, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, em parceria com Ministério da Educação, distribuiu 3 mil tablets a todos os professores do Ensino Médio da rede pública do DF no ano de 2013. Em uma primeira fase desta pesquisa (NEVES & CARDOSO, 2013), de cunho qualitativo, sem recorte por componente curricular, verificamos certa resistência dos professores em relação ao uso do equipamento em suas aulas devido a diversos fatores, que vão desde o receio em não saber manuseá-lo, por serem imigrantes digitais, até a questão da infraestrutura adequada para que o emprego de novas tecnologias, como tablet em sala de aula realmente torne o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Nesta segunda fase da pesquisa, com um recorte por componente curricular – língua portuguesa – e por meio de entrevistas e observação de campo, objetivamos verificar se o emprego dessa ferramenta tecnológica móvel nas aulas de língua portuguesa das escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal atingiu as expectativas governamentais após um ano da distribuição dos equipamentos aos professores e qual seu real e efetivo impacto no ensino de língua portuguesa. Partindo da concepção interacionista de língua (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), que considera os significados produzidos pelas estruturas linguísticas em situações efetivas de uso e pelas ações dos interlocutores no mundo, e do entendimento de que as práticas letradas ideais na escola são as que possibilitam a democratização do acesso às diversificadas práticas sociais atuais que envolvem a leitura e a escrita multissemiótica; colaboram na construção da cidadania crítica, ética e protagonista; empoderam os sujeitos em vez de torná-los impotentes e desestimulados em relação às situações que envolvem a leitura e a escrita na vida contemporânea (ROJO, 2009; 2010; ROJO & MOURA, 2012; CARDOSO, 2012), consideramos que o tablet é uma importante ferramenta no ensino da língua portuguesa, pois permite ao professor o trabalho com a multimodalidade linguística; o desenvolvimento de atividades com a língua efetivamente em uso; o empoderamento dos estudantes na medida em que eles são nativos digitais e poderão auxiliar os professores que não dominam as novas tecnologias; a ampliação da sua base de conhecimento; a troca de experiências com outros profissionais da área, dentro e fora da escola em que lecionam; a maior capacidade de armazenamento de informações; a formação de bancos de dados, o uso de dicionários online; a formação de grupos de estudos, além de toda a praticidade proporcionada pela eliminação de vários maços de papel. Como a pesquisa encontra-se em andamento, esperamos que os resultados evidenciem a importância da formação dos professores para o uso de novas tecnologias na sala de aula, bem como da infraestrutura das escolas, do planejamento e, especialmente, da configuração interacional entre professores e alunos em sala de aula para o efetivo sucesso de políticas educacionais de emprego de novas tecnologias nas aulas de língua portuguesa das escolas públicas do Distrito Federal.

## As novas tecnologias na educação de surdos

**Vanderléa Oliveira Franca**

*vanderoliv@yahoo.com.br*

*Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES*

A presente reflexão considera a inserção das novas tecnologias da comunicação e o processamento das informações em linguagens visuais na prática escolar, vivenciada nos anos iniciais de escolarização de jovens e adultos surdos. Os dados empíricos da pesquisa, que embasa a discussão em pauta, foram coletados em sala de aula, no ensino fundamental noturno do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro, Brasil. Em virtude das especificidades da prática pedagógica na educação de surdos, a negociação de significados se estabelece fundamentalmente através do processamento visual das informações. Diante da escassez de materiais com essa orientação, o cotidiano escolar se depara com inúmeras dificuldades. Nossos alunos do ensino noturno geralmente passaram por muitas experiências de fracasso escolar, que relatam associando-o às mais variadas causas. Nosso constante desafio é desenvolver atividades na perspectiva de uma educação capaz de contribuir para a autonomia desses sujeitos. Nossas práticas buscam desenvolver a expressão em LIBRAS e a leitura de textos em Língua Portuguesa; todavia, essa não é uma tarefa fácil, e ainda não podemos contar com o auxílio de materiais didáticos adequados. Nossas salas de aula são equipadas com televisores de tela plana acoplados a computadores, e os alunos possuem tablets. Esses equipamentos estão conectados ao provedor de internet da instituição. Na dinâmica de sala de aula, abrem-se possibilidades de entrelaçamentos entre a Língua Portuguesa, a LIBRAS e as imagens. Essas últimas atuam na interação dos sujeitos em suas lacunas no domínio das duas línguas circulantes. Muitos conteúdos pressupõem significados que os alunos ainda não desenvolveram. E a fluência dos professores na língua de sinais nem sempre fornece os subsídios necessários para a formação de novos conceitos. A tela digital pode oferecer inúmeras visualizações dos temas abordados, como base para sua elaboração em LIBRAS concomitante a sua representação em Língua Portuguesa. A tela digital quase onipresente, em diversos tamanhos em aparelhos de múltiplas funções, transforma-se no oráculo contemporâneo. Nossos alunos aprendem depressa que podem encontrar todo tipo de informações em um site de busca, com vídeos, desenhos, fotografias e possibilidade de diálogo com outros interessados no assunto em pauta. Temos muitas questões envolvendo as práticas cotidianas de leitura e escrita na contemporaneidade. Surgem novos e velhos conflitos entre permanência e mudança, tradição e novas tecnologias, que não se resolvem antes se tornam tensas e complexas. A pesquisa realizada permitiu vislumbrar vários movimentos no sentido de reinvenção da escola em seu cotidiano material. Não se trata de descartar a tradição, mas de pensar que as tecnologias, as velhas e as novas, dialogam antagônica e complementarmente. Precisamos estar atentos para que não haja apenas a substituição de uma tecnologia por outra. Alguns DVDs propõem a simples mudança de suporte em materiais didáticos, que reeditam práticas antigas, antes calcadas na reprodução do que na emancipação. Conservando a mesma lógica que tradicionalmente habita a escola. Frequentemente, prevalece a homogeneização nesse espaço avesso a mudanças, que valoriza respostas iguais, e se recusa a acolher o aluno como protagonista. Constatamos que até mesmo a pesquisa na internet pode ser muito limitada nas atividades propostas. Ainda é comum o professor escolher um site para pesquisar um tema específico e querer monitorar toda movimentação feita pelo aluno. Este só poderia abrir uma janela de cada vez e deveria esperar que todos tivessem encontrado a mesma janela, contrariando a própria concepção de navegação, com a abertura de possibilidades na tela digital.

Seguimos em busca de um processo de apropriação da língua escrita em uma perspectiva crítica e libertadora, capaz de instrumentalizar nossos alunos para intervir ativamente na transformação de seu contexto social. Em lugar do aluno que observa, copia e presta contas, desejamos o sujeito que cria, modifica e constrói, tornando-se autor.

## **A telenovela no ensino de línguas: lazer, literatura e cultura**

**Loredana Limoli**

*lorelimoli@gmail.com*

*Universidade Estadual de Londrina - UEL/CNPq*

**Ana Paula Mendonça**

*anapaula\_uel@yahoo.com.br*

*Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR*

A telenovela é o produto mais conhecido e certamente o mais rentável da indústria cultural brasileira. Seu formato característico tem incorporado de modo benéfico as conquistas tecnológicas do novo século e, graças à cuidadosa produção de que é alvo, alcança excelentes índices de audiência, dentro e fora do continente sul-americano. Como expressão literária e importante documento que reflete a linguagem cotidiana e a cultura de um país, a telenovela pode ser inserida no espaço amplo do ensino de línguas, englobando aspectos diversificados, tais como o léxico e as variações dialetais, os regionalismos, os valores e expressões socioculturais, a tradução interlingual e a tradição literária. Visando a uma reflexão sobre o uso da telenovela na escola, esta mesa-redonda reúne-se para analisar o recente sucesso de Avenida Brasil, exibida no Brasil e, posteriormente, em diversos países da América Latina, onde também conquistou a simpatia dos telespectadores. Decorre uma reflexão sobre dois aspectos sob os quais a noção de texto pode ser trabalhada: a significação e a comunicação. Esse "todo de sentido" em que se constitui a telenovela pode ser analisado como a junção de uma história encenada diante de câmeras, ou seja, um texto teledramatúrgico, e a própria situação de recepção desse texto, que inclui as mais diversas formas de atuação do enunciatário- receptor, tais como a crítica, o merchandising, os bate-papos de internet, entre outras. Vista sob o ângulo da significação, a novela é um texto sincrético, que recorre a diversas linguagens de manifestação. Embora híbrida em sua constituição oriunda de várias linguagens, a novela resulta de uma textualização única. Sua enunciação é bastante complexa, e nela podem-se distinguir múltiplos atores: os personagens, os artistas, os patrocinadores, a emissora de TV e o próprio público telespectador, que intervém, muitas vezes, na própria elaboração dramática. Sob a responsabilidade de diversos enunciadores e constituída por múltiplas linguagens, esse texto único pode ser analisado em seu plano de conteúdo e seu plano de expressão, desde que se lance mão de ferramentas adequadas de análise. Em sua significação interna, o texto teledramatúrgico pode ser examinado à luz dos conhecidos instrumentos de análise narrativa. Observam-se, por esse viés, as relações que mantêm os sujeitos com seus objetos de busca: o amor, o dinheiro, a vingança, etc. Já em seu aspecto interativo, são as relações do próprio texto televisivo com seus destinatários que nos interessam de perto. Nesta trabalho, argumentamos em favor da utilização do texto teledramatúrgico no ensino médio, mostrando suas vantagens frente a outras formas de ficção: a grande aceitabilidade da novela no meio adolescente; a atualidade do discurso televisivo; a preconização das instruções oficiais do ensino em relação ao texto imagético e sincrético. Não se pensa em substituir outros tipos de ficção, nem, muito menos, ocupar o lugar privilegiado da literatura em seus diferentes gêneros consagrados. A telenovela, embora atinja um número de "leitores" que nenhuma obra literária jamais alcançou, continua sendo uma ficção de qualidade estética inferior, quando comparada a textos de grandes escritores de expressão portuguesa e espanhola. No entanto, outros gêneros de menor prestígio que a grande literatura – HQs, charges, vídeos, etc. – têm sido utilizados na escola, com o objetivo de adequar o ensino fundamental e médio aos novos desafios da comunicação moderna. Perguntamo-nos, então: por que não tentarmos experiências didáticas a partir do estudo de um gênero que abre perspectivas comunicativas tão interessantes?

**A importância da Linguística Contrastiva na formação do professor de espanhol como língua estrangeira / adicional: a experiência do curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina**

**Felipe Fontana Domingues**

*felipefd@outlook.com*

**Otávio Goes de Andrade**

*goes@uel.br*

*Universidade Estadual de Londrina – UEL*

A Linguística Contrastiva é uma área que vem desenvolvendo um papel muito importante no ensino de línguas desde que Robert Lado estabeleceu suas bases teórico-metodológicas na clássica publicação *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers*, em 1957. Nas palavras de Durão (2007, p. 11), a Linguística Contrastiva “é a área que se centra na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas estrangeiras [e adicionais] frente à sua língua materna, assim como de diferentes variantes de mesma língua”. Uma das preocupações desse campo do saber é a observação dos efeitos oriundos das semelhanças e diferenças existentes entre as estruturas da língua materna do aprendiz e da língua estrangeira / adicional de estudos. Inicialmente, a reflexão na área se deu por meio do modelo de Análise Contrastiva, cuja meta era evitar a “transferência”, a qual se materializa na interlíngua do aprendiz quando este transfere estruturas de sua língua materna, assim como de outras línguas que conhece, à língua que está aprendendo, o que pode resultar tanto em transferências positivas, isto é, aprendizagem, como em transferências negativas, ou erros; nos casos de transferência negativa, temos o que os teóricos denominam como sendo o fenômeno da “interferência” da língua materna na língua estrangeira / adicional (ANDRADE, 2014). Quando de sua criação, a qual se deu num contexto teórico de recorte comportamentalista, o modelo de Análise Contrastiva partia do princípio de que bastava o professor ter conhecimento das diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua alvo para obter um excelente aprendizado de seu aluno, sendo a língua materna do estudante a única responsável pelas interferências. De acordo com Santos Gargallo (1993), a proximidade e a semelhança entre duas línguas podem ajudar nas primeiras etapas da aprendizagem, porém, em níveis mais avançados podem se converter em um incômodo hábito, produtor de muitos erros e, não raras vezes, difíceis de eliminar, fato que abre espaço para o fenômeno da fossilização. Entretanto, as pesquisas realizadas com base nesse primeiro modelo foram demonstrando que o aprendizado de uma língua estrangeira/adicional é um processo muito mais complexo, e que as semelhanças e diferenças existentes entre a língua materna do aluno e a língua objeto de estudos ocupam apenas uma parte do referido processo, e que a língua materna é apenas um entre outros fatores responsáveis pelas transferências. Não obstante, o modelo de Análise Contrastiva não foi totalmente ignorado e, com base nas críticas a esse modelo, e a partir de concepções teóricas de contornos mentalistas, foi se consolidando o modelo de Análise de Erros e, na sequência, o Modelo de Interlíngua, conhecido atualmente como Análise de Interlíngua (DURÃO, 2007). Ancorados nesse breve panorama, nossa comunicação tem como meta discorrer sobre a importância da Linguística Contrastiva na formação do professor de espanhol como língua estrangeira / adicional, partindo de nossa experiência no contexto do curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, no qual se propõe em sua grade curricular uma disciplina intitulada “Linguística Contrastiva” no quarto ano da Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, com a intenção de proporcionar aos futuros professores um estudo teórico-prático da evolução da Linguística Contrastiva, com um enfoque especialmente voltado ao processo de ensino e de aprendizagem do brasileiro estudante de espanhol, assim como para o desenvolvimento de técnicas que possam ajudar na preparação de aulas, na elaboração de materiais e de cursos de espanhol como língua estrangeira/adicional.

### Poesia: do currículo escolar a prática

**Poliane Vieira Nogueira**  
*polianevieiranogueira@gmail.com*  
*Faculdade de Letras - UFG*

No Brasil, a maioria dos indivíduos tem seu primeiro encontro com a literatura e, logo com a poesia, na escola. Cabe a ela, portanto não só apresentar a linguagem poética aos alunos como também contribuir para que o indivíduo possa desenvolver o gosto estético para esse tipo de texto. No entanto, a poesia é presença frequente em sala de aula apenas na infância, por ser considerada um elemento lúdico, a partir do ensino fundamental II ela vai se distanciando da escola. No caso do ensino médio que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) define como um ensino não só para formar o cidadão, mas também com um viés profissionalizante, o ensino de literatura acaba se restringindo a um treinamento para os exames de vestibular que garantem a entrada na universidade. O próprio currículo dessa etapa aponta para o estudo da história da literatura, a leitura de textos literários e, logo da poesia parece se tornar menos importante, lê-se trechos de obras, não o texto completo, mesmo quando se trata de poemas que, na maioria dos casos, em extensão é menor que a prosa. Infelizmente, muitos professores e alunos partem do senso comum para julgar a poesia como complexa para o trabalho em sala de aula, deixando-a por vezes a margem na prática diária de ensino de literatura. Além do fato de que no currículo escolar ela ocupa um lugar de pouco destaque, por ser apenas uma modalidade de escrita literária, o que não justifica sua presença tão tímida em sala de aula, uma vez que os livros didáticos apresentam muitos poemas, aos quais grande parte dos docentes se restringem. Considerando este contexto, nosso estudo propõe uma discussão do lugar da poesia no currículo escolar, partindo dos documentos que regem a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e como ela é apresentada nos materiais didáticos que chegam aos alunos, bem como ela vem sendo trabalhada em sala de aula. Para isso, dialogaremos com os estudos de Ivanda Martins (2006) e Hélder Pinheiro (2006) acerca da didatização da literatura e dos livros didáticos. Além disso, apresentaremos práticas com leitura e criação de poesia na escola que vem aproximando o discente da linguagem poética na tentativa de formar leitores desse tipo de texto. Relataremos como é desenvolvido os projetos de leitura “Oficina de Literatura”, realizada por professores do Instituto Federal de Goiás que reúne alunos do ensino médio e do PROEJA para um momento de leitura de clássicos e comentários livres, todo semestre inclui leituras de poemas. A Oficina de Leitura em Corpo de Voz, realizado por alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás que, tanto propicia momentos de apreciação estética de poemas para o público com leituras de poemas dramatizados (apenas na voz), quanto visita escolas públicas em Goiânia, aplicando oficinas de leitura oral de poemas em corpo de voz. Estes dois projetos objetivam contribuir para a formação de leitores de poesia. Além deles, apresentaremos também dois projetos que visam a criação poética na escola. O primeiro intitula-se “Te pego pela palavra” e é realizado com encontros esporádicos com os alunos do ensino médio do Instituto Federal de Goiás que produzem poemas no contraturno sob orientação dos professores e apresentam o resultado para os colegas em evento da própria instituição. O segundo foi realizado no ano de 2010 por bolsistas do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás no programa “Mais Educação”, em que oficinas de recepção e criação de poesia eram aplicadas semanalmente aos alunos do ensino médio de uma escola pública de Goiânia e resultou na publicação do livro Poesia de onde não se enxerga com tais produções. Estes dois últimos projetos citados visam a aproximação dos estudantes da linguagem poética via experimentação do próprio fazer poético. Tais experiências demonstram que o trabalho com a poesia em sala de aula pode ser satisfatório no processo de formação do leitor literário.

## O ensino de Língua Portuguesa: uma breve análise a partir do Currículo do Estado de São Paulo

**William Ruotti**

*williamruotti@uol.com.br*

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP*

*Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC*

As reflexões propostas aqui surgem de uma série de encontros realizados com professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba em Orientações Técnicas (O.T.), no período de Agosto de 2009 a Maio de 2014. As temáticas abordadas visavam trabalhar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do Português. Embora cada O.T. fosse organizada em torno de temas distintos como literatura, leitura e produção de texto, ensino de gramática, todas tinham como foco discutir as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dentro da disciplina. Neste trabalho, temos o objetivo de refletir a maneira como se constitui o diálogo entre SEE-SP e os professores de Língua Portuguesa. Numa visão de ensino e aprendizagem estruturada no desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas, num cenário em que uma porcentagem muito grande de alunos nas etapas finais apresentam enormes dificuldades no uso da língua, o diálogo é materializado por meio dos documentos oficiais, entendidos como a voz da Secretaria. A partir da análise da organização textual e das relações intertextuais estabelecidas pelos documentos oficiais, nesse caso o Currículo de Língua Portuguesa, juntamente a identificação de fatores como conhecimento prévio, conhecimento compartilhado, inferências, informatividade, intencionalidade e aceitabilidade (CAVALCANTE, 2012, 2013; KOCH, 2004, 2012), percebemos que a interação, essencial para um ensino de qualidade.

## **Leitura literária afro-brasileira e africana: uma abordagem a partir do letramento literário e dos conhecimentos prévios dos alunos**

**Josiane Tavares Silva**

*josianetsi@yahoo.com.br*

*Universidade Federal de Uberlândia – UFU*

*Instituto de Letras e Linguística – ILEEL/PROFLETRAS*

Este trabalho consiste em uma análise do ensino da leitura literária afro-brasileira e africana a partir do papel dos conhecimentos prévios dos alunos nas aulas de leitura literária e dos recentes estudos sobre o letramento literário, que se refere a uma nova forma de abordagem da leitura literária em sala de aula. O tema deste trabalho é parte de um projeto de pesquisa, em andamento, do Programa de Mestrado Profissional em Letras, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, com a orientação da professora doutora Marisa Martins Gama-Khalil. O “letramento literário” foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino (2005) e está com seus aspectos teóricos em formulação. Um dos estudiosos sobre o letramento literário é Rildo Cosson (2012), que elaborou uma proposta metodológica para o processo de letramento literário. Segundo Rildo Cosson (2012), “O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Não basta que o aluno leia o obra e faça uma ficha literária ou uma prova para que seja avaliado o seu aproveitamento ou verificada a efetiva leitura da obra. É preciso desenvolver a proficiência literária. Há quatro etapas para o letramento literário, conforme nos relata Rildo Cosson (2012): a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. O professor atua como mediador no processo todo, mas é na fase de interpretação que percebe-se a diferença entre o letramento feito na escola e a leitura feita de forma independente. Segundo o autor, “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. É com o compartilhamento de interpretações que a comunidade fortalece a consciência de que são membros de uma coletividade e amplia seus horizontes de leitura. Há a preocupação em atender e depois romper o horizonte de expectativa do aluno. O trabalho como texto literário não deve ser feito de maneira aleatória, sem método e com intuítos práticos. É necessário proporcionar a experiência estética, estimular o desenvolvimento da oralidade e da criticidade. Por meio de um ensino dialógico, o aluno é levado à reflexão (Cosson, 2012). Essa reflexão, para que haja um maior aproveitamento e seja significativa para o aluno, deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa – PCN (BRASIL, 2006). Em sua introdução, há a afirmação da necessidade de conhecer quem são os alunos e alunas, quais suas vivências, pensamentos, sentimentos, necessidades, situação socioeconômica, expectativas e dia-a-dia, para que se efetive uma ampliação do conhecimento que o aluno já traz consigo, considerando sua realidade. A lei 11.645/08 regulamenta, nas escolas brasileiras, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis e no âmbito de todo o currículo escolar, “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Conforme assevera Rosângela Serteschi (2011), “Nessa perspectiva é que a inclusão da literatura negra brasileira nos estudos literários do ensino básico leva obrigatoriamente a um descentramento do enfoque do sistema literário nacional, incluindo-se novas escrituras e novas vozes com todas as implicações que envolvem essa mudança (...)”. Considerando a subjetividade dos alunos, é a partir da realidade deles que o aspecto da diversidade cultural deve ser abordado em sala de aula, tendo em vista o trabalho com o letramento literário.

## Caos e violência: as representações do urbano nos contos de Rubem Fonseca e de Marcelino Freire

**Márcia Moreira Pereira**  
*marcia.moreirapereira@gmail.com*  
*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

O espaço urbano presente na literatura contemporânea já não é mais o local ameno e estático de outros tempos, muitas vezes representado como mero pano de fundo de uma literatura marcada ora por uma idealização romântica, ora pelo tópico *árcade do fugere urbem*, mas apresenta-se, agora, como um local em que se manifestam todas as distorções e heterogeneidade entrecruzam da cidade grande pós-moderna. A proposta desse artigo é, dentro desse contexto, analisar os contos de dois nomes de expressão da literatura brasileira contemporânea (Rubem Fonseca e Marcelino Freire), numa perspectiva que, embora dialogue de perto com o comparatismo literário, nele não se esgota: adotando como fundamentação teórica das análises conceitos próprios tanto dos estudos pós-coloniais (a partir do qual serão instrumentalizados algumas de suas categorias basilares, como a de hibridismo) quanto da pós-modernidade (por exemplo, por meio do conceito de simulacro), enfatizaremos aspectos próprios da realidade urbana, não apenas como tema das narrativas analisadas, mas como elementos que configuram tanto sua estrutura ficcional (personagens, tempo, espaço) quanto sua escritura literária. A temática periférica, abordada de modo recorrente no presente trabalho, é de fundamental importância no tocante à contemporaneidade, pois se trata não apenas de elevar a cultura periférica, promovendo sua identidade, mas de considerá-la dentro do processo identitário da construção das cidades, possibilitando diálogos agregadores entre culturas distintas. Torna-se, assim, relevante, dentro dos assuntos aqui discutidos, abordar a questão do pós-colonialismo. O choque entre culturas diversas, a tentativa impositiva de prevalecer uma única cultura e a resistência ao poder do colonizador colaboram com a consolidação da teoria pós-colonialista, ficando claro que essa tensão leva a proliferação cada vez maior do hibridismo. Além disso, uma característica recorrente nos textos e na literatura atual é a representação da cidade, ou melhor, do caos urbano. Numa obra contemporânea, por exemplo, os personagens, movidos por preconceitos, deixam suas verdadeiras escolhas e costumes para se misturarem àquilo que a sociedade pede e acredita, impulsionados pela onda pós-moderna.

## **A máquina vs o mistério. Outra visão da modernização desigual e contraditória no Brasil**

**Cecilia Inés Luque**

*cecilialuque@gmail.com*

*Facultad de Lenguas - UNC*

A crítica literária lê as histórias do "ciclo escuro" de Jacinto José Veiga como alegorias do lado escuro e desumanizante da modernização desigual e contraditória realizada pelas políticas do governo brasileiro a partir dos anos 30. Um exemplo disso são as interpretações do relato "A máquina extraviada" (1968), em que o aparelho é descarregado de repente na praça duma cidade do interior rural brasileiro e instalado sem ninguém explicar qual é a sua função ou quem encomendou ele. Este fato foi interpretado como um sinal dos processos sociais inconsistentes que oprimem os sujeitos, tais como o progresso tecnológico (Dantas, Turchi), a burocracia estatal, o totalitarismo do Estado (Dantas) e até mesmo a ditadura militar no Brasil em 1964 (Barreiros Gravina, Gasparini Fernandes). Acredito que os críticos literários não prestaram atenção aos elementos textuais, como o significado e as conotações de algumas palavras-chave, que associam "máquina" com a figura de "mistério" e impedem associá-la com o tema da opressão do homem pela tecnologia e / ou o Estado. A presença da máquina estranha no sertão é um sinal da tensão estrutural existente na sociedade brasileira entre dois tipos diferentes de ideologias: a da modernização do Estado e a do povo pré-moderno. Enquanto a máquina é um ícone do progresso (50 anos em 5 do governo de Juscelino Kubitschek, por exemplo), no sertão este artefato é descontextualizado do seu sistema de origem (o racionalismo, a industrialização, a modernização capitalista) e esvaziado de significado. Assim, todo mundo (as crianças, o vigário, os políticos, etc ...) dá um significado específico a esse ícone e se apropria dele para suas vidas corriqueiras. A interpretação do narrador define o significado da máquina - "basta que ela fique onde está, nos alegrando, nos inspirando, nos consolando" - e mostra como, nesta situação particular, a cosmovisão rural, conservadora, quase mágica dos povos interioranos se apropria do objeto "máquina" e troca seu sentido de origem (progresso) por outro diferente (mistério, enigma, cuja interpretação dá sentido à vida). Conforme meu ponto de vista, este relato mostra um outro aspecto da tensão metrópole/ interior que caracteriza a modernidade incompleta e contraditória que apresenta Veiga nos relatos do seu ciclo escuro. De algum jeito, este conto pode ser lido como a contrapartida de "O galo impertinente" (conto da mesma coletânea). Se o segundo representa o triunfo de uma modernização política modernizadora e deshumanizadora, o primeiro, "A máquina extraviada", representa os processos plásticos de adaptação e conservação que desenvolve a cultura rural face aos embates do progresso.

## Pronomes Demonstrativos: Esse assunto aí

**Mariana Larrieu**  
mlarrieu@ungs.edu.ar

**Verónica Demsar**  
vdemsar@ungs.edu.ar

*Instituto Del Desarrollo Humano - UNGS*

Este trabalho inicia-se procurando buscar alternativas a uma das tantas dificuldades que observamos nos estudantes dos cursos de português como língua estrangeira; neste caso, o uso dos pronomes demonstrativos. É sabido que a proximidade linguística entre o português (variante brasileira) e o espanhol (variante riopratense) traz vantagens e desvantagens devido ao alto nível de compreensão que permite a “transparência”. As desvantagens começam a ser mais marcantes quando a interferência da língua materna não é resolvida adequadamente e o estudante entra em uma fase de estagnação, ou pior, em uma fossilização. Procuramos com este trabalho, então, vislumbrar uma alternativa que nos permita levar à aula uma resposta prática e lograr mudar os resultados para obter um maior nível de proficiência em nossos alunos. Os pronomes demonstrativos tanto em português assim como em espanhol no nível gramatical constituem um paradigma ternário que diferencia gênero (masculino, feminino e neutro) e número (singular e plural). Em ambas as línguas também portam os mesmos dois rasgos semânticos básicos: o da identificação referencial e o da localização dêitica. Porém, em português, autores como o da Gramática do Português Brasileiro Ataliba do Castilho (2010) e Cavalcante (2002) coincidem em que a norma não é igual ao uso. Ataliba cita Rodriguez (1958) quem assinala o desaparecimento da distinção entre (1) este/estes, esta/s e (2) esse/esses, essa/s prevalecendo apenas 2 (ou só 1) ou usando-se ambos de modo aparentemente indistinto. Por outro lado, Cavalcante cita Lima (2002) quem depois de descrever o sistema gramatical formal diz-nos que “Esta é a norma geral. Veremos, mais tarde, que nem sempre os demonstrativos se usam com essa rigidez”. (LIMA, 1982, p.101). Com isto podemos observar que a mudança de paradigma no uso dos pronomes demonstrativos da língua portuguesa já vem sendo estudado há mais de 40 anos e que resulta na conversão de um sistema ternário (descrito pela gramática normativa) para um binário. Tomando isto como ponto de partida, revisaremos outras pesquisas que analisam o uso destes pronomes em escritos literários cultos e na fala do Rio de Janeiro e São Paulo (Galembeck, 2012) assim como também pesquisas de Pavani, S. (1987), Barbi Cardoso S. (2004) e Cássia Marine (2009) com a intenção de buscar novos aportes a este trabalho de pesquisa. Este paradigma no uso diferenciado dos pronomes demonstrativos entre o português e o espanhol traz como consequência uma dificuldade nos alunos hispanofalantes para identificar o uso que lhe é dado na língua estrangeira sem cair na interferência da língua materna. Existindo uma ampla tradição em pesquisas e vários trabalhos que descrevem o uso dos pronomes demonstrativos em português, o objetivo deste trabalho é, em uma primeira fase, tentar aprofundar uma descrição dos pronomes demonstrativos em espanhol variante riopratense a partir da análise da bibliografia existente. Após descrever o trabalho realizado pela gramática tradicional e a partir de uma abordagem qualitativa, confrontar os dados obtidos a partir do recolhimento de dados extraídos de diferentes gêneros discursivos como jornais, blogs, entrevistas. Em uma segunda etapa e a partir das conclusões obtidas, este trabalho visa obter as ferramentas e a informação necessária para criar um material didático teórico-prático acorde às necessidades atuais dos estudantes de português da UNGS. Este material terá como objeto mostrar as conclusões referentes ao uso do pronome demonstrativo em cada uma das línguas e oferecer input e prática com a intenção de continuar trabalhando para aumentar o grau de proficiência em língua portuguesa de nossos alunos.

## Rasuras ligadas à segmentação na escrita infantil

**Tatiane Henrique Sousa Machado**

*tatiane@unipar.br*

*Universidade Estadual de Maringá - UEM*

*Universidade Paranaense - UNIPAR*

**Cristiane Carneiro Capristano**

*capristano1@yahoo.com.br*

*Universidade Estadual de Maringá - UEM*

No processo de alfabetização, as crianças se deparam com a necessidade de descobrir, com ou sem a ajuda de um professor, para que servem ou, ainda, o que significam os espaços em branco utilizados pelos adultos para registrar fronteiras de palavras. Nesse percurso, em alguns momentos, a criança pode voltar-se sobre o material escrito, deixando marcas de possíveis dúvidas quanto à segmentação de palavras, marcas como apagamentos, escritas sobrepostas, inserções, dentre outras. Essas marcas, neste estudo, são denominadas rasuras e são entendidas como lugares de conflito que materializam a divisão enunciativa do escrevente entre possibilidades abertas pela língua (CAPRISTANO, 2013, 2014). O presente estudo justifica-se em função de existirem poucos trabalhos sobre o modo como as crianças aprendem a segmentar palavras na escrita destinados especificamente às rasuras, uma vez que a maioria deles dedica-se a analisar apenas erros de segmentação. As rasuras ligadas à segmentação, contudo, merecem ser estudadas porque, de modo diferente dos erros de segmentação, sinalizam conflitos do escrevente entre pelo menos duas possibilidades de distribuição de espaços em branco delimitadores de fronteiras de palavras na escrita (CAPRISTANO, 2013). Neste trabalho, objetivamos examinar como esses conflitos se desenvolvem ao longo da alfabetização. Para tanto, verificamos se existem diferenças na quantidade de rasuras ligadas à segmentação quando considerada a trajetória de algumas crianças ao longo de quatro anos de escolarização formal, considerando as variáveis: série, quantidade de textos e quantidade de palavras. Assumimos a perspectiva teórica definida em estudos de Capristano (2013, 2014) para o exame de rasuras ligadas à segmentação e a definida em trabalhos de Corrêa (2004 e 2013) sobre a heterogeneidade da escrita. O corpus pesquisado foi composto por 1699 produções textuais, elaboradas por diferentes crianças ao longo de quatro anos, período no qual elas cursavam da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. O exame das rasuras foi feito mediante a análise quantitativa simples e análise estatística. A análise quantitativa simples permitiu identificar, em termos absolutos e percentuais, mais rasuras em segmentação na 2ª série, já que os resultados dessa série representam o percentual de 32,41% (118) de rasuras ligadas à segmentação, em oposição aos da 4ª série, em que foram identificadas 16,2% (59) de ocorrências. Quanto à análise estatística da relação quantidade de rasura versus quantidade de textos, foi identificada diferença estatística significativa somente em relação à 4ª série, indiferentemente do ano considerado como referência. A análise da relação quantidade de rasura versus quantidade de palavras, por sua vez, permitiu constatar que, por um lado, não há diferença significativa quando comparada a quantidade de rasuras da 3ª com a 4ª série e, por outro, que há diferença entre a quantidade de rasuras/palavras da 3ª e 4ª série juntas em relação às 1ª e 2ª séries juntas. Por meio dessas análises, foi possível verificar uma tendência de maior quantidade de rasuras nas duas séries iniciais e de menor quantidade de rasuras nas séries finais, principalmente na 4ª série, sinalizando uma mudança no tocante à segmentação depois de concluídas as duas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Dentre as explicações para a visível diminuição das rasuras em segmentação, apontamos a inserção das crianças em diferentes práticas orais e letradas, que culminam na evidente mudança na relação sujeito-linguagem e na diminuição dos conflitos explicitados pela rasura.

## O emprego de vírgula com grupo adverbial: prescrições, usos e acasos

Gustavo Fechus

*gufechus@gmail.com*

*Universidade Federal de Ouro Preto*

Uma das grandes dificuldades no ensino de Língua Portuguesa é o emprego dos sinais de pontuação – aspecto decisivo na organização do texto escrito. Quando empregados inadequadamente, podem comprometer a leitura do texto, gerar ambiguidades indesejadas e até mesmo modificar o sentido do que se pretendia dizer. Uma das razões que colaboram para essa dificuldade é o fato de os sinais de pontuação serem tomados como dispositivos responsáveis pela representação escrita de entonações próprias da fala. É possível notar que a gramática tradicional (GT) frequentemente mistura critérios (de sintaxe e de entonação) para explicar o emprego dos sinais de pontuação. A vírgula, particularmente, é alvo recorrente dessa confusão – o que faz com que o usuário do registro culto do português brasileiro seja levado a empregar a vírgula com base em critérios que ora apelam a funções sintáticas de termos envolvidos na oração, ora se apoiam em percepções de pausa. Outra questão que aqui se coloca diz respeito aos adjuntos adverbiais, termos considerados acessórios pela GT e compreendidos apenas apressadamente pelos gramáticos normativos. Segundo o entendimento da tradição, os adjuntos adverbiais são termos passíveis de deslocamentos dentro da oração, figuram antes ou depois dos verbos e podem ou não ser separados por vírgula. Essa suposta liberalidade, todavia, esbarra em determinantes textuais e em regularidades não mapeadas pelas prescrições até então disponíveis na literatura da tradição gramatical. Assumindo a perspectiva da Gramática Sistemico-Funcional (GSF) de M. A. K. Halliday, visamos compreender a atuação do grupo adverbial em uso, bem como o emprego de vírgula com esse grupo. Queremos saber de que maneira e por que motivo o grupo adverbial figura na estrutura oracional: se antes ou depois do verbo; se separado por vírgula ou não. Supomos, aqui, que tanto o lugar que os adjuntos adverbiais ocupam na oração quanto o emprego de vírgula com esse grupo não sejam exatamente facultativos, mas estejam diretamente associados a questões relativas à construção do fluxo de informação do texto. Visamos ainda conhecer a realização do grupo adverbial no português brasileiro falado, investigando as relações que se estabelecem (se se estabelecem) entre pausa/fala e vírgula/escrita. Dessa forma, pretendemos contribuir para o esclarecimento de algumas questões parcialmente justificadas pela tradição normativa, como o caráter facultativo do emprego de vírgula com grupo adverbial e suas possibilidades de deslocamento na oração. Diversas razões mobilizam este trabalho e justificam a investigação aqui proposta. Já se referiu à importante questão dos critérios que balizam as explicações fornecidas pela GT quanto ao emprego de vírgulas com adjuntos adverbiais. Além disso, acresce-se ainda outro fenômeno: o emprego de vírgulas em textos escritos nem sempre segue as prescrições fornecidas pela GT – o que, mais uma vez, sugere a necessidade de revisão do entendimento acerca do uso de sinais de pontuação em textos escritos em português brasileiro padrão. Ao adotar os procedimentos metodológicos da perspectiva sistemico-funcional, esta investigação prevê, em primeiro lugar, a descrição do material fornecido pelo corpus CALIBRA sub1 (100.000 tokens), seguido de análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos. À posse desses resultados, cotejaremos as ocorrências do português brasileiro falado e escrito e, em seguida, procuraremos regularidades que esclareçam o funcionamento do grupo adverbial e do emprego de vírgula com esse grupo em uso. O trabalho ora proposto questiona as prescrições fornecidas pela GT e assume como referência teórica a Gramática Sistemico-funcional (GSF) de M.A.K. Halliday, segundo a qual, na estruturação gramatical da oração, concorrem, entre outros, fatores associados à organização textual. Além disso, os estudos de Maria Helena de Moura Neves (2011), bem como seus assentamentos relativos aos advérbios, também servem ao nosso propósito, que é o de compreender mais pormenorizadamente o funcionamento dos adjuntos adverbiais em diferentes textos (escritos e falados) e o emprego de vírgula com esse grupo. Como se trata de trabalho em fase inicial de desenvolvimento, ainda aguardamos os primeiros resultados para formular conclusões.

## **A escrita em componentes curriculares de formação técnico-profissionalizante no ensino médio integrado**

**Maria Augusta Reinaldo**

*freinaldo@uol.com.br*

*Pós-Graduação em Linguagem e Ensino*

**Raiana Gomes da Costa**

*raianagc@gmail.com*

*Bolsista de Iniciação Científica*

**Flávia Karolina**

*flaviakarolinald@hotmail.com*

*Mestranda da Pós Graduação em Linguagem e Ensino*

*Universidade Federal de Campina Grande*

Dentro dos estudos que consideram a escrita como prática social, destacam-se aqueles vinculados à abordagem da escrita em contexto disciplinar, os quais reconhecem as expressões diferenciadas da escrita e suas implicações para a configuração dos gêneros nessa modalidade de língua em cada campo do saber. Assim pode-se afirmar que há dois níveis de particularidades da escrita em termos de contextos disciplinares: o primeiro se relaciona às macro-áreas do conhecimento (Humanas, Saúde e Exatas) e o segundo, às ramificações dessas macro-áreas (História da Arte, Biologia e Física, por exemplo). Isso significa que cada comunidade disciplinar possui características representadas pelas crenças, práticas sociais e convenções específicas para descrever, recortar e categorizar a realidade. Procurando inserir-se nesse campo de estudo, a presente pesquisa tem como objeto de investigação as necessidades de aprendizes, na voz de professores da área de formação técnico-profissionalizante, em relação aos gêneros escritos praticados em componentes curriculares dessa área em cursos de Ensino Médio Integrado. São objetivos do presente estudo identificar e analisar as percepções de professores desses componentes sobre (a) os gêneros escritos praticados nas disciplinas pelas quais são responsáveis e (b) as dificuldades encontradas pelos alunos na execução das atividades de leitura e escrita desses gêneros por eles exigidas. Trata-se de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, realizada com professores de cursos técnico-profissionalizante do Instituto Federal da Paraíba, campus de Campina Grande e de Souza – Paraíba, Brasil. O corpus para análise está composto de um questionário respondido por dez professores ministrantes de quinze componentes curriculares da área de formação técnico-profissionalizante. O aporte teórico está constituído de contribuições de duas perspectivas afins. A primeira perspectiva se refere à concepção de escrita como ação social que entende a escrita como forma de materialização dos gêneros textuais, que são tipificados em situação recorrentes. Nesse sentido o gênero entendido como ação social só se realiza em situações retóricas que envolvam sujeitos e contextos. A segunda perspectiva, oriunda da reformulação do ensino da escrita no contexto norte-americano e inspirada em contribuições britânicas, é o movimento pedagógico conhecido como escrita através do currículo, contendo duas abordagens: escrever para aprender e aprender para escrever nas disciplinas. Essa última é a abordagem em que se insere o presente trabalho com preocupação centrada nas necessidades de escrita do aluno no seu campo de formação técnico-profissionalizante. Os resultados iniciais da pesquisa, representados pelas respostas ao questionário, mostram que, por um lado, os professores dos componentes curriculares pesquisados solicitam aos alunos leitura e escrita de gêneros (projetos e relatórios técnicos) que os levam a produzir conhecimento em sua área de formação; e que, por outro, esses mesmos professores consideram como preocupantes as dificuldades enfrentadas pelos alunos as quais se apresentam de diversas ordens relacionadas à compreensão e à escrita dos gêneros exigidos, notadamente nos seus aspectos léxico-gramaticais típicos. O estudo aponta para a necessidade de um enfoque interdisciplinar, entendido como deslocamento de contextos disciplinares, a ser adotado pelo professor de língua materna, componente de formação geral, de modo a atender dificuldades de escrita dos alunos, como as diagnosticadas no presente estudo.

## O português e o guarani na fronteira Brasil/Paraguai: conflito e ideologia nos usos da língua

Maiara Cano Romero

maiara.cano@hotmail.com

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Para esta pesquisa tomamos como objeto a cidade de Porto Murtinho, localizada na fronteira entre Brasil e Paraguai, onde ocorre o contato linguístico entre o português e o guarani jopará (mistura do português, guarani e espanhol). Nossa hipótese é que a língua guarani esteja sofrendo um processo de apagamento pelas novas gerações, sendo substituída pela língua portuguesa. Substituir uma língua por outra não significa simplesmente deixar de falar uma delas, mas antes notar que há uma tensão de sentido ideológico na relação dominado e dominador em seu aspecto histórico. Diante desse fato, procuraremos analisar a partir das condições de produção discursiva e material o que está ocorrendo com o guarani jopará na região. Vamos considerar os modos com que os moradores de Porto Murtinho significam a língua portuguesa e o guarani com base na frequência e situações de uso para identificarmos a substituição desta por aquela. Para a constituição do corpus foi utilizado o gênero entrevista por ele permitir o registro da experiência de um sujeito ou de uma coletividade a fim de obter dados sobre seus costumes, crenças e ideologias. A entrevista é a forma mais antiga e também a mais utilizada nas ciências sociais. Ela se dá como um diálogo entre o informante e o pesquisador que segue um roteiro para norteá-la, de forma que o tema é selecionado pelo pesquisador/entrevistador para atender os objetivos da pesquisa. Os gêneros textuais são fenômenos resultantes do trabalho coletivo e servem para estabilizar as atividades comunicativas, eles são instrumentos dinâmicos e se adaptam as necessidades socioculturais (MARCUSCHI, 2002). O gênero entrevista encontra-se no limite da informação e da opinião, contudo, não tem o intuito apenas de informar, mas também o de mostrar a opinião do entrevistado e contribuir na formação da opinião de leitores/ouvintes/telespectadores (OTTONI, 2009). As entrevistas foram transcritas para sua posterior análise. Enquanto aspecto metodológico que atende as questões, a pesquisa se inscreve na perspectiva da Análise do Discurso francesa mais próxima às questões desenvolvidas por Michel Pêcheux na França e Eni Orlandi no Brasil. A AD trata do discurso, a língua fazendo sentido, o homem falando enquanto trabalho do simbólico que o constitui e que também faz parte de sua história. Ela adota uma posição mais crítica, assumida desde os anos 1960, que problematiza a relação do sujeito com o sentido, da língua com a história. O analista pensa o sentido da linguagem dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem. Trabalha-se com o discurso, buscando identificar a ideologia materializada na linguagem. Para Pêcheux (apud ORLANDI, 2010) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, assim sendo possível a língua fazer sentido.” Segundo Orlandi, é com a ideologia que relacionamos palavra e coisa. A língua e seu processo são discursivos, pois a ideologia relaciona o pensamento, a linguagem e o mundo, reunindo sujeito e sentido, então o sujeito se constitui e se significa pela ideologia. Para a Análise do Discurso, a ideologia se materializa na linguagem e faz parte de seu funcionamento, sendo possível compreender a ideologia no seu funcionamento imaginário e materialmente articulado do inconsciente. “A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia” (ORLANDI, 2010, 96). Para esta investigación se toma como objeto la ciudad de Porto Murtinho, ubicada en la frontera entre Brasil y Paraguay, donde ocurre el contacto de lenguas, es decir entre el portugués y guaraní jopará (mezcla de portugués, español y guaraní). Nuestra hipótesis es que la lengua guaraní esté sufriendo un proceso de apagamiento por las nuevas generaciones, sustituyéndose por el portugués. Reemplazar un idioma por otro no es simplemente dejar de hablar uno de ellos, sino percibir que hay una tensión de sentido ideológico de una lengua en la relación dominado y dominador en su aspecto histórico. Ante este hecho, buscaremos analizar, a partir de las condiciones de producción discursiva y material, lo que está ocurriendo con el guarani jopará en la región. Consideraremos los modos que los habitantes de Porto Murtinho significan el portugués y el guarani, basados en la frecuencia y casos de uso para identificar su reemplazo. Para componer el corpus, fue utilizado el género entrevista por él permitir el registro de la experiencia de un sujeto o de una colectividad para obtener datos acerca de sus costumbres, creencias e ideologías. La entrevista es la forma más antigua y también la más utilizada en las Ciencias Sociales. Ella se presenta como un diálogo entre el informante y el investigador que sigue un guión para orientarla, de modo que el tema es seleccionado por el investigador / entrevistador para cumplir con los objetivos de la investigación. Los géneros textuales son fenómenos derivados de la obra colectiva y sirven para estabilizar las actividades comunicativas, que son instrumentos dinámicos y se adaptan a las necesidades socioculturales (MARCUSCHI, 2002). El género entrevista está en el límite de la información y de la opinión, sin embargo, no solo tiene el objetivo de informar, sino también de mostrar la opinión del entrevistado y contribuir a la formación de la opinión de los lectores / oyentes / espectadores (OTTONI, 2009). Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis. Com relación al aspecto metodológico que responde nuestras cuestiones, la investigación se inscribe en la perspectiva del Análisis del Discurso francés más próximas a las desarrolladas por Pêcheux en Francia y Eni Orlandi en Brasil. El AD trata del discurso, la lengua haciendo sentido, el hombre hablando con relación al trabajo de lo simbólico que lo constituye y que también forma parte de su historia. El adopta una postura más crítica, asumida desde la década de 1960, que trata de la relación del sujeto con el sentido, de la lengua con la historia. El analista piensa en el significado del lenguaje ubicado en el tiempo y en el espacio de las prácticas del hombre. Se trabaja con el discurso, buscando identificar la ideología materializada en la lenguaje. Para Pêcheux (apud ORLANDI, 2010) “no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología, el individuo es interpelado en sujeto por la ideología, siendo posible de este modo la lenguaje tener sentido.” Según Orlandi, es con la ideología que se relacionan palabra y cosa. La lengua y su proceso son discursivos, pues la ideología relaciona el pensamiento, el lenguaje y el mundo, reuniendo sujeto y sentido, así el sujeto se constituye y se significa por la ideología. Para el Análisis del Discurso, la ideología se materializa en lenguaje y forma parte de su funcionamiento, siendo posible comprender la ideología en su funcionamiento imaginario y materialmente articulado del inconsciente. “La conjunción lengua / historia solo puede darse por el funcionamiento de la ideología” (Orlandi, 2010, 96).

## O que dizem as frases do senso comum sobre a mulher e sua sexualidade

Vicentina dos Santos Vasques Xavier  
(PG-UEMS/NEAD)

O presente trabalho é parte de um projeto mais amplo de estudos de frases do senso comum, contemplando diferentes temas, que pretende analisar o funcionamento discursivo de um corpus constituído por um conjunto de textos e entrevistas colhidos em variados espaços de circulação e que tratam sobre a análise de discurso de frases do discurso do senso comum. Assim sendo, para este artigo foram selecionadas cinco frases do senso comum atendendo o tema mulher e pretende-se analisar como a inscrição histórica dos sentidos é materializada e a formação discursiva é inscrita e representada no sujeito mulher desde a Antiguidade até os dias atuais. Estas reflexões sobre o que dizem as frases do senso comum sobre a mulher e sua sexualidade levará em conta o papel do poder e da ideologia na formação do senso comum e analisará a partir de uma perspectiva discursiva, como o sujeito-mulher é apresentado e reconhecido por meio das práticas de leitura e escrita presentes nos diferentes suportes da sociedade leitora e escritora, dentre estas, privilegiando-se os mecanismos sintáticos e processos de enunciação. Para tanto, considerar-se-á a Análise do Discurso (AD), tendo como fundamento teórico a Análise do Discurso da Matriz Francesa de Michel Pêcheux e também as pesquisas de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, refletindo-se, dessa forma, sobre o modo como a ideologia interpela o sujeito por particularizar-se por articular a materialidade linguística, o histórico-social e o político (Orlandi, 2001), com a retomada das contribuições de Michel Pêcheux (1938-1983), na década de 1960, cujos estudos corroboram a ideia de que a linguagem é teorizada e entendida como a materialização e a manifestação da ideologia. Igualmente, os mesmos estudos têm reforçado que as áreas da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise têm mostrado que a linguagem não se reduz apenas à expressão do pensamento, é, tampouco, simples instrumento de comunicação. O estudo pretende trazer uma reflexão sobre a materialidade das frases do senso comum, verificando como estas se configuram, tanto em suas formas textuais quanto o efeito de sentido que causam ao serem produzidas. Assim, entende-se que implica dizer que os sentidos sempre são definidos ideologicamente, pois pode afirmar-se que a ideologia recorta o interdiscurso, definindo regiões de memória -, e que os sentidos não estão predeterminados na língua, mas se encontram constituídos nas e pelas formações discursivas já estabelecidas. Tais frases se apresentam, segundo o senso comum dos leitores, como frases de humor, por provocarem o riso e estarem misturadas às diferentes práticas sociais de leitura presentes na sociedade. Logo, há importância em se saber de onde vieram as mulheres, como chegaram até aqui, quem são na atualidade e para onde vão. Assim, pretende-se, inicialmente, e de forma modesta, traçar alguns painéis sobre a mulher desde o mundo antigo até os dias atuais. Espera-se que estes estudos, sobre o que dizem as frases do senso comum sobre a mulher e sua sexualidade, possam contribuir com outros já validados no sentido de que se estabeleçam políticas públicas em benefício dos direitos e conquistas das mulheres, pois se sabe que atualmente as mulheres ocupam espaços cada vez maiores nos mais diversos segmentos da sociedade, como por exemplo, na economia, na política e na cultura, pelo menos no Ocidente.



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



## II Jornadas Internacionais Descobrimo Culturas em Língua Portuguesa

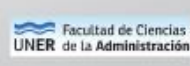
“Lengua y culturas:  
interculturalidad y plurilingüismo”

**10, 11 y 12 de noviembre de 2014**  
**Facultad de Lenguas - UNC**

Av. Valparaíso s/n Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



comunicarte  
Editorial

LIBRERÍA DEL PALACIO

