



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Rodrigo da Silva Campos

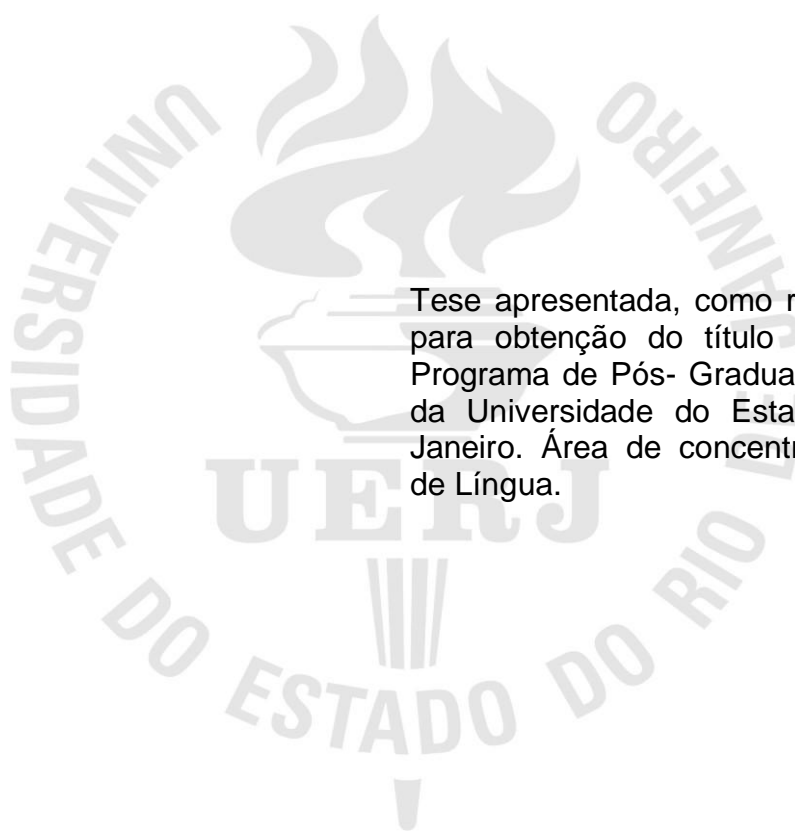
**“Eu acho essas atividades muito infantis”:
concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de
espanhol para crianças**

Rio de Janeiro

2020

Rodrigo da Silva Campos

**“Eu acho essas atividades muito infantis”:
concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol
para crianças**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C198 Campos, Rodrigo da Silva.
“Eu acho essas atividades muito infantis”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças / Rodrigo da Silva Campos. - 2019.
198 f.: il.

Orientador: Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino — Teses. 2. Livros didáticos - Avaliação – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Interdisciplinaridade – Teses. I. Deusdará, Bruno. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rodrigo da Silva Campos

**“Eu acho essas atividades muito infantis”:
concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol
para crianças**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 15 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dra. Alice Moraes Rego de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof^a Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me deu força durante a caminhada para que eu chegasse ao fim desta etapa.

A toda a minha família e especialmente aos meus pais, Néia e Osvaldo, que sempre investiram na minha educação e que nunca me deixaram desistir. Sou eternamente grato a vocês.

Aos professores Bruno Deusdará, Décio Rocha, Poliana Arantes e Janaína Cardoso por terem me proporcionado inúmeros momentos de reflexão ao longo das aulas do doutorado. Tenho certeza de que amadureci academicamente graças às excelentes aulas. Bruno, muito obrigado pela orientação dada nesta pesquisa. Foi uma grande parceria. Ser orientado por você é uma honra e uma experiência enriquecedora, sem dúvidas. Mais uma vez obrigado!

Ao Jorge, meu amor, companheiro e amigo, com quem dividi as dores e as delícias de se fazer uma pesquisa sem ter tido licença para estudos. Obrigado por todo o apoio, carinho e palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos e companheiros de lutas do grupo de pesquisa, que me acompanharam ao longo dessa trajetória, saibam que nossas conversas me ajudaram muito. Agradeço especialmente a Tatiana, a Juliana e a Eli, por me fazerem ver que a pesquisa não precisa ser solitária.

RESUMO

CAMPOS, Rodrigo da Silva. “*Eu acho essas atividades muito infantis*”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Apoiado numa perspectiva teórico-metodológica cartográfica (BARROS; KASTRUP, 2015; DELEUZE; GUATTARI, 1945), este trabalho teve como objetivo analisar que concepções sobre ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) se constroem nas coleções didáticas de espanhol *Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español*, ambas da editora Santillana. Além disso, também se buscou verificar de que maneira as concepções de ensino de LEC observadas se relacionam com uma construção de imagens de criança / infância. A pesquisa foi dividida em duas etapas: num primeiro momento, realizamos a análise dos referidos manuais didáticos e mapeamos as vozes que enunciavam em tais materiais e de que maneira tais vozes contribuíam para a construção de imagens de criança. Para efetuarmos tal análise, apoiamos-nos no conceito de semântica global (MAINGUENEAU, 2008), especificamente no que tange ao estatuto do enunciador e do coenunciador; e propusemos um diálogo com a noção de “quarta parede”, advinda dos estudos relacionados às Artes Cênicas. Foram observados quatro estatutos de relação entre os coenunciadores: a. um hiperenunciador que enuncia para o coenunciador-aluno; b. um enunciador-personagem que enuncia para outro enunciador-personagem; c. um enunciador-personagem que enuncia para o coenunciador-aluno e d. um enunciador objeto / animal que enuncia para o coenunciador-aluno, por meio do gênero adivinha. Percebemos que nos estatutos “a” e “b”, a imagem discursiva de criança é construída a partir de uma posição passiva, como se esse fosse um mero executor de tarefas, ou como um observador, que não interage com o material em questão. Nos estatutos “c” e “d”, essa imagem discursiva de criança se desloca, pois o aluno é convocado a interagir, a tomar a palavra e também a (co)enunciar. Posteriormente, empreendemos a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na análise dos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança participantes da Oficina de Espanhol para crianças do CAP-UERJ. Com tais crianças, conversamos a respeito dos livros didáticos que havíamos analisado na primeira etapa (*Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español*). Os enunciados produzidos nessa conversa serviram como segundo corpus de análise, que foram analisados a partir do modo como esses sujeitos-criança se posicionavam ao opinar, ora usando mecanismos linguísticos de modalidade epistêmica, ora de modalidade deôntica (CORACINI, 1991; LYONS, 1977; FOUCAULT, 2008). Concluímos que, ao longo dos livros didáticos, constrói-se uma concepção de ensino de língua estrangeira para crianças que tende a apresentar propostas didáticas pedagógicas com pouca ou nenhuma complexidade, focada no ensino de vocabulário de maneira descontextualizada, com uso de textos artificiais e sua consequente ausência de textos que efetivamente tenham tido uma circulação sociohistórica. Nas falas das crianças com quem conversamos, elabora-se um rechaço a essa infantilização da infância e há uma reivindicação de um ensino de LEC ancorado num diálogo interdisciplinar e com uma finalidade comunicativa efetiva.

Palavras-chave: Ensino de espanhol para crianças. Livro didático. Análise do discurso. Semântica global. Cartografia.

RESUMEN

CAMPOS, Rodrigo da Silva. *“Esas actividades me parecen muy infantiles”*: concepciones de enseñanza e imágenes de infancia en manuales de español para niños. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Anclada en una perspectiva teórico-metodológica cartográfica (BARROS; KASTRUP, 2015; DELEUZE; GUATTARI, 1945), esta tesis tuvo como objetivo analizar qué concepciones sobre enseñanza de lengua extranjera para niños se construyen en los manuales didácticos *Nuevo Recreo* y *Ventanita al Español*, ambos del editorial Santillana. Además, también se verificó de qué manera las concepciones de enseñanza de lengua extranjera para niños observadas se relacionan con una construcción de imágenes de niños / infancia. La investigación se dividió en dos etapas: en un primer momento, realizamos el análisis de los referidos manuales didácticos y mapeamos las voces que enunciaban en dichos materiales y de qué manera tales voces contribuían para la construcción de imágenes de niño. Para que efectuáramos tal análisis, nos apoyamos en el concepto de semántica global (MAINGUENEAU, 2008), específicamente respecto al estatuto del enunciador y del coenunciador; y propusimos un diálogo con la noción de “cuarta pared”, de los estudios relacionados a las Artes Escénicas. Se observaron cuatro estatutos de relación entre los coenunciadores: a. un hiperenunciador que enuncia para el coenunciador-alumno; b. un enunciador-personaje que enuncia para otro enunciador-personaje; c. un enunciador-personaje que enuncia para el coenunciador-alumno y d. un enunciador objeto / animal que enuncia para el coenunciador-alumno, por medio del género adivinanza. Percibimos que en los estatutos “a” y “b”, la imagen discursiva de niño se construye a partir de una posición pasiva, como si ese fuera un simple ejecutor de tareas, o como un observador, que no interactúa con el material en cuestión. En los estatutos “c” y “d”, esa imagen discursiva de niño se traslada, pues el alumno es convocado a interactuar, a tomar la palabra y también a (co)enunciar. Posteriormente, iniciamos la segunda etapa de la investigación, que consistió en el análisis de los enunciados producidos por los niños participantes del Taller de Español para niños de CAP-UERJ. Con dichos niños, conversamos acerca de los manuales didácticos que habíamos analizado en la primera etapa (*Nuevo Recreo* y *Ventanita al Español*). Los enunciados producidos en esa charla sirvieron como segundo corpus de análisis, que se analizaron a partir del modo cómo esos niños se posicionaban al opinar, en un momento mencionando mecanismos lingüísticos de modalidad epistémica y en otros de modalidad deóntica (CORACINI, 1991; LYONS, 1977; FOUCAULT, 2008). Concluimos que, a lo largo de los manuales didácticos, se construye una concepción de enseñanza de lengua extranjera para niños que tiene la tendencia a presentar propuestas didácticas pedagógicas con poca o ninguna complejidad, enfocada en la enseñanza de vocabulario de manera descontextualizada, con uso de textos artificiales y su consecuente ausencia de textos que efectivamente hayan tenido una circulación sociohistórica. En los enunciados de los niños con quienes conversamos, se elabora un rechazo a esa infantilización de la niñez y hay una reivindicación de una enseñanza de lengua extranjera para niños apoyada en un diálogo interdisciplinar y con una finalidad comunicativa efectiva.

Palabras-clave: Enseñanza de español para niños. Manual didáctico. Análisis del discurso. Semántica global. Cartografía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	Significados de infância segundo o dicionário Priberam...	27
Quadro 2-	Significados de infância segundo o dicionário Michaelis...	27
Quadro 3-	Significados de infância segundo o dicionário Aulete.....	28
Quadro 4 -	Significados de criança segundo o dicionário Priberam....	28
Quadro 5-	Significados de criança segundo o dicionário Michaelis....	29
Quadro 6-	Significados de criança segundo o dicionário Aulete.....	29
Imagem 1-	Resultado de busca na página Google – crianças.....	31
Imagem 2-	Resultado de busca na página Google – crianças.....	31
Imagem 3-	Resultado de busca na página Google – infância.....	32
Imagem 4-	Resultado de busca na página Google – infância.....	32
Quadro 7-	Unidades do LD <i>Nuevo Recreo</i> 1.....	55
Quadro 8-	Unidades do LD <i>Nuevo Recreo</i> 2.....	56
Quadro 9-	Unidades do LD <i>Nuevo Recreo</i> 3.....	56
Quadro 10-	Unidades do LD <i>Nuevo Recreo</i> 4.....	57
Quadro 11-	Unidades do LD <i>Nuevo Recreo</i> 5.....	57
Quadro 12-	Unidades do LD <i>Ventanita al Español</i> 1.....	58
Quadro 13-	Unidades do LD <i>Ventanita al Español</i> 2.....	58
Quadro 14-	Unidades do LD <i>Ventanita al Español</i> 3.....	59
Quadro 15-	Unidades do LD <i>Ventanita al Español</i> 4.....	59
Quadro 16-	Unidades do LD <i>Ventanita al Español</i> 5.....	60
Imagem 5-	Enunciado 1 – <i>Nuevo Recreo</i>	80

Imagem 6-	Enunciado 2 – <i>Nuevo Recreo</i>	81
Imagem 7-	Enunciado 3 – <i>Nuevo Recreo</i>	83
Imagem 8-	Enunciado 4 – <i>Ventanita al Español</i>	88
Imagem 9-	Enunciado 5 – <i>Ventanita al Español</i>	85
Imagem 10-	Enunciado 6 – <i>Nuevo Recreo</i>	87
Imagem 11-	Enunciado 7 – <i>Nuevo Recreo</i>	89
Imagem 12-	Enunciado 8 – <i>Nuevo Recreo</i>	89
Imagem 13-	Enunciado 9 – <i>Nuevo Recreo</i>	90
Imagem 14-	Enunciado 10 – <i>Nuevo Recreo</i>	90
Imagem 15-	Enunciado 11 – <i>Nuevo Recreo</i>	92
Imagem 16-	Enunciado 12 – <i>Ventanita al Español</i>	93
Imagem 17-	Enunciado 13 – <i>Ventanita al Español</i>	94
Imagem 18-	Enunciado 14 – <i>Nuevo Recreo</i>	96
Imagem 19-	Enunciado 15 – <i>Nuevo Recreo</i>	96
Imagem 20-	Enunciado 16 – <i>Nuevo Recreo</i>	96
Imagem 21-	Enunciado 17 – <i>Nuevo Recreo</i>	97
Imagem 22-	Enunciado 18 – <i>Nuevo Recreo</i>	97
Imagem 23-	Enunciado 19 – <i>Ventanita al Español</i>	99
Quadro 17-	Roteiro da entrevista.....	111
Imagem 24-	LD <i>Nuevo Recreo</i>	115
Quadro 18-	Roteiro da entrevista.....	115
Imagem 25-	LD <i>Ventanita al Español</i>	117
Quadro 19-	Roteiro da entrevista.....	117
Imagem 26-	Crianças analisando livros didáticos.....	118
Imagem 27-	Crianças analisando livros didáticos.....	119
Imagem 28-	Crianças analisando livros didáticos.....	119
Quadro 20-	Modalidades enunciativas.....	122

Quadro 21-	A favor do ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade.....	165
Quadro 22-	Contra o ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade.....	166
Quadro 23-	A favor de uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças.....	171
Quadro 24-	Contra uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças.....	172
Quadro 25-	O infantil visto como algo negativo.....	176
Quadro 26-	O infantil visto como algo positivo.....	177

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	“O QUE É A CRIANÇA E O QUE É A INFÂNCIA?”: SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO	26
1.1	A criança como tábula rasa / papel em branco / plantinha	34
1.2	A criança como paraíso perdido / inocência	37
1.3	A criança como um demoninho / um ser selvagem	40
1.4	A criança-escolar e o homem-máquina	42
2	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA CARTOGRAFIA E DA ANÁLISE DO DISCURSO	48
3	PRIMEIRA ETAPA DE ANÁLISE: O ESTATUTO DO ENUNCIADOR E DO COENUNCIADOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS	74
3.1	Hiperenunciador x coenunciador aluno	74
3.2	Enunciador-personagem x coenunciador-personagem	78
3.3	Enunciador-personagem x coenunciador-aluno	87
3.4	Enunciador objeto/animal x coenunciador-aluno	95
4	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ENCONTRO COM OS SUJEITOS-CRIANÇA	101
5	SEGUNDA ETAPA DE ANÁLISE: O QUE DIZEM OS SUJEITOS-CRIANÇA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS	129
5.1	“A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio”: um ensino voltado para o mercado de trabalho	129
5.2	“Quando eu ficar mais velho eu quero viajar pra Argentina”: um ensino para viagens	136
5.3	“Podia ter um pouco da Geografia da Espanha”: um ensino interdisciplinar	142

5.4	“Eu acho essas atividades muito infantis”: uma infantilização no ensino de LE.....	147
6	ENTRE ALIANÇAS E CONTRAPOSIÇÕES: OS POSICIONAMENTOS DOS SUJEITOS-CRIANÇA.....	158
6.1	Agrupamento 1 – Enunciados sobre ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade.....	165
6.2	Agrupamento 2 – Enunciados sobre uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças.....	171
6.3	Agrupamento 3 – Enunciados sobre a infantilização no ensino de LE para crianças.....	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A.....	189
	APÊNDICE B	194

INTRODUÇÃO

Começamos esta tese com um relato que nos foi confidenciado por um colega, num contexto de elaboração de material didático de espanhol para crianças para uma rede municipal de ensino.

Tal docente, juntamente com outros professores, estava elaborando o referido material para uso nos anos iniciais (especificamente 4º e 5º anos) do Ensino Fundamental (EF). Eis que num determinado momento, propôs uma unidade que abordava o ambiente escolar a partir do conto do escritor espanhol Manuel Rivas *La lengua de las mariposas*.

Após a apresentação de um fragmento do conto, sucediam-se atividades de relação entre fragmentos do gênero literário mencionado e imagens. O referido colega diz ter elaborado perguntas com o intuito de verificar se as hipóteses formuladas antes da leitura do texto haviam sido confirmadas ou não. Havia também uma questão para verificar se os alunos reconheceriam as características e função tipológica predominante no conto, se identificariam os elementos constituintes do texto narrativo (personagens, espaço, tempo, etc.) e uma pergunta que pretendia estimular a inferência como estratégia de leitura.

Não era a melhor atividade do mundo (confidenciou-nos o docente), mas buscava-se com ela fugir da já clássica apresentação de conteúdos de língua estrangeira para crianças (doravante LEC) mediante listas de palavras e pretendia-se propor um ensino para crianças a partir de gêneros escritos, com ênfase na compreensão leitora (mas não só nela). A recepção dos colegas a essa proposta didática não foi nada boa e ouviram-se os seguintes feedbacks sobre tal material:

“Achei a atividade puxada!”

“Está puxado para o nível de alunos que temos!”

“As atividades estão um pouco pesadas.”

“As atividades poderiam ser mais simples.”

“Está tudo lindo, mas precisamos dosar a mão.”

“Não adianta fazer muitas perguntas elaboradas se eles não são capazes de responder.”

Tais enunciados sobre a atividade proposta nos chamaram a atenção, não devido a uma possível crítica ao material elaborado pelo colega, mas pelos sentidos que se construíram sobre a noção de “criança-aprendiz de uma língua estrangeira (LE)”. Observe-se que, de acordo com tais enunciados, é construída discursivamente uma imagem de criança que tende ao mais simples, ao mais fácil, ao “menos pesado” e que ainda não é capaz de realizar tudo o que poderia ser realizado. Esses enunciados evocam e, por sua vez, naturalizam a existência de níveis, de uma sequência de aprendizagem que vai do mais simples ao mais complexo, como se esse fosse o modo natural (e único) de se ensinar e de se aprender uma LE. Além disso, esses enunciados evocam um certo desprezo pelos alunos da rede pública de ensino.

Concordamos com Andrade (1998, p. 143), ao afirmar que “a sociedade contemporânea desenvolveu uma concepção de infância instituída tanto pelo Estado moderno quanto pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, em que a criança é vista como um “ainda não”. Esse olhar para a criança como um “ainda não” nos incomoda bastante, conforme se poderá ver ao longo da presente pesquisa.

Optamos por começar este capítulo introdutório da tese com uma história que nos atravessou. Os parágrafos que se seguirão serão também de histórias: falaremos um pouco de nossa trajetória profissional e acadêmica, pois entendemos que a partir do momento em que assumimos numa pesquisa a cartografia como perspectiva teórico-metodológica (que será explicada mais adiante), este relato ganha relevância. Inclusive porque partindo-se de tal perspectiva epistemológica, é possível afirmar que esta pesquisa não começou aqui, quando decidimos começar as primeiras palavras deste texto ou ainda quando ingressamos num programa de pós-graduação. A pesquisa emergiu a partir de um campo de experiências que vivenciamos e que nos conduziram até aqui.

Antes de tudo, cabe explicitar a opção pelo uso do “nós” e não do “eu” ao longo do presente texto, o que pode parecer estranho aos olhos do leitor pelo fato de o autor do texto ser uma única pessoa. Entretanto, trata-se de uma escolha ético-política: o “eu” nos incomoda e traz uma ideia de voz única, de sujeito que se apresenta como origem do dizer, como se o que eu penso não estivesse

atravessado por uma massa de tantos outros textos que constituem o meu dizer. Defendo aqui neste texto o “nós”, pois não falo sozinho, mas falo com e a partir de tantos outros textos e autores lidos para que esta pesquisa se concretizasse.

Dito isto, vamos explicar como chegamos à pergunta de pesquisa, com o propósito de explicitar que o fazer metodológico não se dá *a priori*, mas se constrói ao longo de um percurso acadêmico e profissional e por meio dos encontros que fazemos no decorrer de nossa trajetória.

Pode-se dizer, portanto, que o presente trabalho começou a ser gestado a partir de nossa experiência como docente de língua espanhola inicialmente nos anos finais (6° ao 9° ano) do EF em duas prefeituras da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro: Prefeitura de Niterói (Fundação Municipal de Niterói - FME) e Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro –SME-Rio). Trabalhamos como professores de língua espanhola nas prefeituras supracitadas desde o início de 2012 com turmas do 6° ao 9° ano.

Em julho de 2013, no entanto, na SME-Rio, fomos convidados a atuar como professores de língua espanhola nos anos iniciais do EF (1° ao 5° ano), em outra Unidade Escolar. Tal convite surgiu como uma oportunidade nova de atuação profissional, haja vista que nunca havíamos lecionado nos anos iniciais do EF - por um motivo muito específico: nossa formação em Letras – Português / Espanhol não nos habilita(va), em tese, a atuar como docentes nos ciclos referidos¹.

Tal convite nos deixou muito entusiasmados com a possibilidade de poder ensinar uma LE a crianças, mas também não podemos omitir que, juntamente com a alegria da possibilidade do novo, veio-nos à tona um grande receio de fracassar nessa empreitada que nos havia sido proposta naquele momento. Entre o medo que paralisa e o desejo de enfrentar o desafio, optamos pela segunda opção.

¹ Cabe explicar que a prática do ensino de espanhol nos anos iniciais sempre existiu extraoficialmente para complementar a carga horária do professor na SME-RIO. Não se tratava, na época, de um projeto oficial dessa rede de ensino. Paralelamente a essa extraoficialidade, a SME-RIO começou com a implementação das escolas bilíngues de inglês e posteriormente de espanhol. A primeira escola bilíngue de espanhol surgiu ainda em 2014. E as Orientações Curriculares de Espanhol (do 1° ao 5° ano) surgiram em 2015. Hoje, nós temos ensino de espanhol para crianças nas chamadas Escolas Bilíngues.

Ao chegarmos a essa escola, situada num bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, a proposta que nos foi feita pela direção dessa UE foi a seguinte: a língua espanhola seria oferecida aos alunos num formato de “disciplina obrigatória extraoficial” do 3º ao 5º ano.

Concretamente, isso significava que não precisávamos seguir nenhum programa de curso, absolutamente nenhum planejamento nos foi proposto ou imposto. Houve uma total ausência de orientação em relação ao trabalho que deveria ou poderia ser desenvolvido, o que foi, por um lado, muito bom, pois teríamos a oportunidade de criar um programa de ensino da língua espanhola para crianças que dialogasse com a perspectiva teórica que embasava nossa prática e também com as demandas e especificidades das crianças daquele contexto educacional. Por outro lado, num contexto completamente novo e sem nenhuma orientação a ser seguida, nos vimos diante dos seguintes questionamentos: “O que fazer e como fazer?”.

Nessa UE, assim como em toda a Prefeitura do Rio, o inglês é a LE oficial do currículo. O ensino dessa língua, especificamente nas séries iniciais do EF, faz parte de um projeto político-linguístico intitulado Rio Criança Global², cujo objetivo é ofertar o ensino da língua inglesa desde o primeiro ano do EF até o nono dessa etapa de ensino.

Cabe destacar que a implantação desse projeto retirou oficialmente a língua espanhola da grade curricular dessa rede de ensino para a implantação somente da língua inglesa (antecipando o que viria anos depois com a chamada Reforma do Ensino Médio). Essa retirada do espanhol do currículo dessa prefeitura nos colocou numa posição ainda mais confusa, pois havíamos sido convidados para ministrar

² “O programa Rio Criança Global, criado em 2009 pela Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo intensificar e estender o ensino de inglês nas escolas da Prefeitura. Os alunos do 1º ao 3º ano têm uma aula semanal do idioma, enquanto os estudantes do 4º ao 9º ano têm dois tempos semanais de inglês, com ênfase na conversação. Até o momento, o programa já beneficia mais de 500 mil alunos. (...) A SME oferece curso de inglês para os profissionais das escolas bilíngues, em parceria com a Cultura Inglesa e formação continuada em metodologia de ensino para professores de Língua Inglesa. As formações acontecem por meio de diversas ações ao longo do ano para todos que são funcionários públicos lotados na Secretaria.” O programa no ano de defesa desta tese (2020) encontra-se extinto pela referida prefeitura. Fragmentos extraídos da página da Prefeitura do Rio de Janeiro: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>>. Acesso em: 20/06/2016.

uma disciplina de maneira extraoficial. O espanhol e nós, enquanto profissionais, nos encontrávamos numa espécie de limbo profissional.

O projeto Rio Criança Global está fundamentado na crença de que o ensino de uma única LE ao longo de todo o EF garantirá aos alunos uma efetiva aprendizagem e tem como foco o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, compreensão leitora, expressão escrita e expressão oral.

No referido projeto, adota-se um LD escolhido pela Prefeitura do Rio, que foi elaborado por uma empresa que atua no ensino da língua inglesa no âmbito dos cursos livres³. Tal postura nos permite destacar dois pontos para reflexão:

a. o papel do professor, que se torna um aplicador/reprodutor de um LD/método que lhe é imposto e lhe é anterior e exterior, não havendo sido pensado para aquela realidade escolar específica;

b. o uso de um livro didático de LE no contexto escolar que foi elaborado originalmente para outro contexto (o dos cursos livres) iguala, de certa forma, se pensarmos o LD como um instrumento (e um dispositivo) político, os objetivos do ensino de LE nos dois contextos, o que contraria o que dizem alguns documentos pensados para nortear o ensino de LE na Educação Básica no Brasil, tais como PCN (1998) e OCEM (2006).

Tais informações sobre o ensino da língua inglesa nas séries iniciais do EF na referida prefeitura foram de extrema importância para que pudéssemos pensar em nossa prática docente, pois diante do convite de se ensinar o espanhol para crianças num contexto escolar em que o ensino do inglês possuía elementos norteadores do trabalho do professor desse idioma, que caminho(s) poderíamos seguir no exercício de nossa atividade de trabalho, se em relação ao espanhol não havia nenhuma orientação?

³ “Os professores e os coordenadores pedagógicos foram capacitados pela Cultura Inglesa, no mês de julho. O material didático é composto pelo livro do aluno, o livro do professor de Inglês, um livro para o professor PII dessas turmas, que o utilizará em atividades complementares com os alunos, um CD e um DVD. Além disso, os professores de Inglês ganharão uma caneta inteligente, que deverá ser utilizada junto com o livro do professor. Essa caneta emite um som em Inglês de certos conteúdos do livro e dá dicas metodológicas do conteúdo a ser ensinado.” Fragmento extraído de: <<http://www.rio.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300> >. Acesso em: 20/06/2016.

Surgiram, portanto, algumas inquietações que, embora não sejam o foco da presente pesquisa, valem ser destacadas pelo fato de nos terem permitido avançar em nossas reflexões sobre o ensino de espanhol para crianças. Eis os questionamentos que destacamos a seguir:

- De que maneira(s) poderíamos ensinar uma LE para crianças se não tivéssemos uma formação inicial que nos “preparasse”⁴ para tal atividade de trabalho?
- Diante da ausência de documentos norteadores do ensino de LEC nos anos iniciais do EF, o que deveríamos fazer? Deveríamos reproduzir nos anos iniciais o que fazíamos nos anos finais, nos quais ensinávamos a língua espanhola com ênfase na leitura, visando a formação de leitores críticos?
- Por outro lado, se optássemos por um trabalho focado na leitura, não poderia se tornar esse ensino desinteressante e inadequado para as crianças?
- Deveríamos realizar um ensino de língua espanhola baseado no programa curricular da LE instituída na escola – o inglês (um ensino principalmente baseado no léxico, sem relação com aspectos culturais, sociais e históricos)?

Tais questionamentos nos motivaram a querer empreender uma investigação sobre o ensino de língua estrangeira para crianças no doutorado, mas num primeiro momento, com foco no trabalho do professor de LEC. Tínhamos como proposta inicial desenvolver uma pesquisa articulando linguagem e trabalho, numa interface entre a Linguística, especificamente a Análise de Discurso de base enunciativa, e a Ergologia⁵.

Paralelamente a esse desejo de desenvolver a pesquisa de doutoramento, fomos aprovados num concurso público para a vaga de professor assistente do

⁴ Não acreditamos que a Formação Inicial possa antecipar e prever a situação real de trabalho, mas ao usarmos o verbo “preparar” nesse questionamento, trazemos uma ideia do senso comum. O que, de fato, critica-se aqui é a ausência de reflexões teórico-práticas ao longo da Formação Inicial sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças.

⁵ Para maiores informações sobre essa articulação, ver: SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, Maria Del Carmen F G. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: Cristiano Silva de Barros; Elzimar Goettenauer de Marins Costa. (Org.). Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o ensino). 1ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. v.16, p. 55-68.

Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas / Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Já como docentes do ensino superior, elaboramos um projeto de extensão (com o auxílio e incentivo da professora e colega Vera Sant'Anna) que visava levar para a formação inicial dos graduandos algum tipo de reflexão teórico-prática sobre o ensino de LEC.

O projeto, no entanto, não era necessariamente uma novidade, pois não era a primeira vez que o Instituto de Letras se articulava em torno a um projeto para atender a novas demandas sociais em relação ao ensino do espanhol no contexto do Rio de Janeiro.

Durante dez anos, havia sido desenvolvido o projeto de extensão “O ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira (UERJ/SME-RJ)”, coordenado pelas professoras Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna e Maria Del Carmen F. González Daher, numa parceria entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Tal projeto havia nascido de um contato entre a equipe de professores de espanhol do Instituto de Letras/UERJ, que atuavam no curso de Especialização de Língua Espanhola – Instrumental para Leitura e a equipe responsável pela coordenação do grupo de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras da SME- RJ.

A partir de um encontro inicial, em janeiro de 1998, houve um desdobramento das negociações que culminaram em uma parceria para a implementação de oficinas de língua espanhola, inicialmente, em duas escolas polo da rede municipal, que a partir de 1999, devido aos resultados positivos do projeto, tiveram as atividades expandidas para duas outras UE. Finalmente, em 2000, incorporou-se ao projeto o Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), pertencente ao Instituto de Aplicação, retomando atividades desenvolvidas de 1991 a 1997.

O projeto consistia no oferecimento de oficinas de língua espanhola no Ensino Fundamental e visava atender a uma demanda do momento, pois se deu na época em que a SME-RJ realizou dois concursos públicos para professores de língua espanhola, em 1998 e em 2000, totalizando 317 professores que atuavam, então, com o ensino de espanhol como língua estrangeira no Ensino Fundamental. O CAp-UERJ, por sua vez, também efetivou dois professores, um em 1995 e outro em 2001, para atuação exclusivamente no Ensino Médio.

A proposta do projeto era de atuação de graduandos junto ao Ensino Fundamental da escola pública, a partir de uma perspectiva que priorizasse a LE não como um valor de “ascensão social” ou de “modelo superior” a ser alcançado, mas sim como um caminho para promover o autoconhecimento, desfazer estereótipos, construir interculturalidades, ou seja, participar do processo de promoção da cidadania dos alunos. Abria-se, portanto, um novo espaço de discussões teórico-práticas para que o docente em formação pudesse refletir sobre a sua futura atividade de trabalho.

O projeto que apresentamos e que estamos desenvolvendo no momento evoca, portanto, essa experiência bem-sucedida do passado e visa atender a novas demandas sociais em relação ao ensino de espanhol, tal como ocorreu anteriormente, conforme foi relatado, mas com foco na oferta de oficinas de ensino de espanhol para crianças no CAp-UERJ.

Entendemos e defendemos que a Universidade precisa incorporar ao seu arcabouço discussões que visem uma reflexão de ordem teórico-prática sobre a atuação profissional do professor de língua espanhola para crianças, de modo a dar embasamento ao docente em formação e também a dialogar com a atual demanda da sociedade.

Além de haver sido implementado na Prefeitura do Rio de Janeiro, a partir de concurso realizado em 2012 (ainda que, como vimos, de maneira extraoficial), o ensino da língua espanhola nos anos iniciais do EF também integra atualmente a grade curricular da Prefeitura de Niterói e da Prefeitura de Nova Iguaçu (ambas cidades da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro).

A relevância do atual projeto de extensão que estamos desenvolvendo se apresenta ao observarmos o papel da Universidade dentro de seu contexto sociohistórico. Daher e Sant’Anna (2003, p. 1) nos alertam que

A Universidade precisa estar sensível às mudanças que ocorrem no seu entorno histórico-social. Isto porque é sua função tanto a reflexão e a análise desse entorno, quanto a preparação de profissionais que possam vir a atuar de forma criativa e transformadora nesse meio. No caso da formação de professores de espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), vemo-nos diante de novas demandas para esse ensino, para as quais os cursos de Letras ainda não oferecem disciplinas formalizadas que deem conta dessas necessidades.

Observamos no currículo do curso de licenciatura em Letras: Português/Espanhol do Instituto de Letras da UERJ disciplinas de prática de ensino e de

estágio supervisionado que contemplam a atuação profissional do futuro docente a partir dos seguintes campos de atuação:

- a. Ensino Fundamental (anos finais) e Médio:
 - Prática de Ensino em Língua Espanhola I – Ensino Fundamental e Médio
 - Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I – Ensino Fundamental e Médio

- b. Cursos livres:
 - Prática de Ensino em Língua Espanhola III – Metodologias de Ensino

- c. Educação de Jovens e Adultos:
 - Prática de Ensino em Língua Espanhola V – Educação de Jovens e Adultos
 - Ensino Supervisionado em Língua Espanhola III – Educação de Jovens e Adultos

- d. Fins Específicos:
 - Prática de Ensino em Língua Espanhola VI – Fins Específicos
 - Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II – Fins Específicos

Como podemos observar, não constam disciplinas dedicadas ao ensino de espanhol para crianças. Nosso projeto de extensão surgiu, então, como já salientado anteriormente, com o objetivo de oferecer aos licenciandos reflexões teóricas sobre o ensino de espanhol para a referida faixa etária e sua inserção no currículo da Educação Básica e atuação prática, no que tange à elaboração de materiais

didáticos, planos de aula, regência e projetos, oferecendo-se aos bolsistas uma experiência que visa complementar a sua formação.

Cabe salientar que nosso projeto de extensão também tem como objetivo desenvolver habilidades linguístico-discursivas em língua espanhola nas crianças do CAp-UERJ (a comunidade interna atendida pelo projeto), sempre apoiado numa perspectiva intercultural.

É preciso destacar, no entanto, que a ausência de disciplinas na Formação Inicial dos graduandos em Letras: Português/ Espanhol que abordam especificamente o ensino de espanhol para crianças não é exclusividade da UERJ.

Rinaldi (2006, p. 149) salienta que, embora haja uma demanda cada vez maior da sociedade em relação à inclusão da língua espanhola na grade curricular dos anos iniciais do EF, em escolas públicas e em escolas particulares,

carecemos de um curso específico que aborde como empregar estratégias e atividades adequadas a essas crianças: nem o magistério de nível secundário nem o de nível superior trazem inseridos em seu programa práticas específicas de língua estrangeira; a licenciatura em Letras com habilitação em espanhol não oferece estudos sobre a docência para crianças (...).

Retomamos o que foi dito anteriormente: num primeiro momento, o foco de interesse de nossa pesquisa seria o professor de LEC. No entanto, nossa proposta foi se modificando ao longo do doutorado a partir de diversos vetores: encontros com nosso orientador, com leituras propostas por ele e por outros professores do programa de pós-graduação, no que tange à interface entre Estudos Discursivos e uma perspectiva filosófica não-representacional (DELEUZE; GUATTARI, 1995); encontros com nossos colegas de percurso (mestrandos e doutorandos) nas reuniões mensais do nosso grupo de pesquisa, encontros com leituras sobre o método cartográfico e as diferentes possibilidades que tal modo de se conceber o fazer investigativo implica; encontros com os bolsistas do projeto que coordenamos, com as crianças da oficina, etc.

Percebemos que não queríamos mais ter como foco o trabalho do professor de LEC, mas entendíamos que nosso interesse continuava sendo o ensino de LEC. A partir da delimitação da área temática, empreendemos uma busca por leituras sobre o assunto. E encontramos, para nossa surpresa, bastante material publicado no Brasil e em outros países.

Ao encontrar tantas leituras, tivemos que fazer um recorte inicial e privilegiamos artigos, monografias, dissertações, teses e livros que vislumbrassem o ensino de LEC no âmbito brasileiro, preferencialmente no contexto da Educação Básica.

Em outras palavras, foram descartados os trabalhos que versavam sobre educação em contexto bilíngue, em contexto de migrações, de fronteira e também foram desconsiderados os trabalhos que tratavam de LEC no âmbito dos cursos livres.

Tal recorte nos pareceu necessário devido à nossa motivação anterior (o interesse por pesquisar tal assunto surgiu quando lecionávamos língua espanhola na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para turmas de 3º a 5º anos do EF, conforme explicamos recentemente) e também devido à nossa atual posição profissional, na qual atuamos como formadores de professores no ensino superior. Interessa-nos, portanto, o ensino de LEC pensado na e pela escola básica (pública, de preferência).

E assim fomos nós, como aprendizes de cartógrafos (desenvolveremos no capítulo 2 a noção de cartografia), ainda muito presos ao “tema da pesquisa”, fazer tais leituras. E começamos a perceber que a cada leitura, a cada texto novo que encontrávamos, um incômodo surgia. E era um incômodo crescente. Um incômodo que, de imediato, não sabíamos explicar qual era exatamente, em função de quê, por qual motivo, etc. A sensação que tínhamos era que não deveríamos começar a pesquisa, ou numa formulação cartográfica, habitar o território do ensino de LEC (e conseqüentemente construí-lo) pensando já o ensino de línguas para crianças.

A partir de tais inquietações, nos propusemos os seguintes questionamentos: por que não focalizamos a criança e a infância também como objetos de estudo para se pensar um ensino de LE a partir de tais reflexões? Quando vamos olhar para tais conceitos e deixar de vê-los como algo que não merece problematização, como um dado natural?

Alguns poderão oferecer como resposta: “isso não é de nossa área de interesse”. De certa forma, quem assim o afirma, tem um motivo: os estudos sobre a infância e a criança, geralmente, estão sendo realizados pela Educação, pela Sociologia, pela Antropologia, pela Psicologia, pela Filosofia, etc. Não caberia, então, a um pesquisador linguista aplicado investigar a infância e a criança, já que esses saberes seriam, em tese, de outros campos.

Pois nós pensamos diferente: lembram daquele incômodo que sentíamos ao ler as pesquisas sobre LEC? Com o passar dos meses e após discussões com outros colegas e com o orientador, começamos a perceber que tal estranhamento advinha muito em função dessa ausência da criança (ou presença como objeto naturalizado) nas pesquisas sobre ensino de LEC. E, portanto, decidimos, habitar também esse território dos estudos sobre criança e infância para poder tentar entender de que maneira(s) a criança e a infância são teorizadas nesses outros campos do saber.

Isso nos pareceu muito importante, pois como podemos pensar, do ponto de vista da Linguística Aplicada, um ensino de LEC sem dialogar com quem vem ao longo de anos estudando a criança e a infância? Que ensino de língua estrangeira é esse que estamos propondo sem promover leituras, diálogos com os educadores, pedagogos, antropólogos, filósofos e sociólogos da infância? Por que um linguista aplicado/analista do discurso/aprendiz de cartógrafo não poderia também habitar esses espaços, traçar intercessões, estabelecer diálogos, refletir, deslocar conceitos e também contribuir para construção de sentidos de infância e de criança?

Fomos, então, a partir desse incômodo inicial, em busca de leituras que tratassem do binômio “infância/criança”. E ao nos depararmos com tais leituras, dialogando sempre com a perspectiva cartográfica de não representação do objeto, começamos a ver que nossa necessidade crescente era primeiro pensar em como essa criança/infância foi/vem sendo construída discursivamente ao longo da história (não numa perspectiva cronológica⁶, pois não era nosso objetivo, mas por meio de processos, pelo encontro de teorizações e práticas) para depois pensar no ensino de LE.

Poderiam nos perguntar: “o foco da pesquisa não estaria sendo alterado, então?” Num primeiro momento, diríamos que SIM e isso é ótimo, do ponto de vista do fazer cartográfico, pois sinaliza que não estávamos preconcebendo o objeto, mas construindo-o ao longo do processo. Essa é a proposta da cartografia como perspectiva teórico-metodológica.

⁶ Entendemos que um recorte cronológico e linear é também um modo de conceber a História e não pode ser naturalizado como a única possibilidade de apresentar uma historicidade.

Podemos manejar as linhas que compõem o percurso ampliando o campo de problematizações, justamente porque ele não está dado *a priori*. Assumimos, em nosso movimento, um deslocamento em relação à própria imagem da instituição-pesquisa. No lugar de “buscar soluções” para os problemas, estamos propondo uma ampliação do nosso campo de problematizações. Entendemos que a função do pesquisador cartógrafo, muito mais do que apontar para “solução de problemas”, é reivindicar o paradigma da “colocação de problemas”.

Concordamos com o questionamento feito por Corazza (2004, p. 34):

De onde tirarei essa história das relações de poder-saber e das formas de subjetivação do modo moderno de ser infantil? Ela não está em nenhum lugar, à espera de que eu vá buscá-la; ao contrário, ela será moldada, cortada, alinhavada e costurada com os utensílios teóricos de que disponho.

A partir do exposto até aqui, com base em toda essa trajetória profissional e acadêmica narrada anteriormente, a presente pesquisa tem como objetivo responder aos seguintes questionamentos:

- Que concepções sobre ensino de língua estrangeira para crianças se constroem nos livros didáticos *Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español* e na fala dos sujeitos-criança da Oficina de Espanhol do CAp-UERJ?
- De que maneira as concepções de ensino de LEC observadas se relacionam com uma construção de imagens de criança / infância?

Nosso objetivo com a presente investigação é tornar visíveis distintos posicionamentos discursivos acerca de concepções de ensino de LEC, tanto os que circulam nos LDs analisados quanto os trazidos pelos sujeitos-criança com quem dialogamos ao longo da pesquisa.

A partir desses questionamentos, almejamos:

- a. Observar as concepções de ensino de LEC que se constroem discursivamente ao longo dos LDs;
- b. Mapear as vozes circulantes nos LDs e verificar de que maneira determinados modos de enunciação contribuem ou não para a construção de imagens de criança / infância;

- c. Analisar os discursos produzidos pelos sujeitos-criança da Oficina de Espanhol do CAP-UERJ sobre os LDs e verificar que imagens de ensino de LEC e criança / infância se constroem a partir de seus posicionamentos;
- d. Contribuir com o campo dos estudos sobre ensino-aprendizagem de LEC e estudos sobre a infância.

Esta tese está dividida em três partes. A Parte I, intitulada “Discursos sobre criança e infância”, contém o capítulo 1, no qual fazemos uma breve discussão sobre diferentes visões sobre criança e infância a partir do entrecruzamento de teóricos que lemos ao longo desta pesquisa. A ideia é apresentar um apanhado de visões que costumam aparecer em nossa sociedade sobre os referidos sujeitos de pesquisa e como tais visões podem ser prejudiciais para pensarmos nas crianças como público-alvo de nossas aulas de LE.

Depois, apresentamos a Parte II, intitulada “O livro didático de espanhol para crianças”, que contém os capítulos 2 e 3. No primeiro, apresentamos nossos percursos teórico-metodológicos no que tange à análise de livros didáticos de espanhol para crianças. Também é nesse capítulo que abordamos a cartografia e a análise do discurso como arcabouço epistemológico para este trabalho. No capítulo 3, apresentamos a primeira etapa de análise, que consiste na análise das diferentes vozes que enunciam em dois LDs de espanhol para crianças (*Nuevo Recreo* e *Ventanita en Español*).

Posteriormente, temos a Parte III, cujo título é “Uma conversa sobre o livro didático de espanhol para crianças” e que contém os capítulos 4, 5 e 6. No primeiro, apresentamos outros percursos teórico-metodológicos no que concerne à análise das falas dos sujeitos-criança com quem conversamos. No capítulo 5, consta a segunda etapa de análise, que consiste na análise discursiva dos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança com quem dialogamos a fim de se verificar que visões possuíam eles acerca do ensino de espanhol para crianças. No capítulo 6, trazemos as alianças e as contraposições a partir dos posicionamentos apresentados nos enunciados dos sujeitos-criança. Por fim, chegamos ao último capítulo, no qual tecemos algumas considerações finais sobre o processo que empreendemos ao iniciar a presente investigação.

Assim nos posicionamos como pesquisador cartógrafo-aprendiz: as considerações que teceremos nos tópicos a seguir sobre as noções de criança e

infância não estavam prontas nos textos que lemos e com os quais nos encontramos. Não assumimos aqui uma atitude extrativista, de coleta de informações para uma revisão da literatura. O texto que se segue está mais para um grande ensaio rizomático, no qual faremos intercessões e estabeleceremos relações entre diferentes teóricos de diferentes tempos, espaços e perspectivas teóricas para se propor uma reflexão sobre conceitos tão importantes a quem deseja se dedicar ao ensino de LEC. Vamos a eles.

PARTE I – DISCURSOS SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Nesta primeira parte da tese, faremos uma discussão sobre diferentes concepções de criança e infância à luz de diferentes teóricos de diferentes épocas. A proposta é apresentar visões que costumam circular em nossa sociedade a respeito da criança e da infância e refletir sobre elas e sobre seus efeitos.

1 “O QUE É A CRIANÇA E O QUE É A INFÂNCIA?”: SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO

As perguntas que se apresentam no título deste capítulo precisam antes de tudo de uma correção: não falaremos do que a criança / a infância é ou deixa de ser, pois o verbo ser indica estado, rigidez, permanência e estabilidade de sentido, de modo que uma concepção engessada e preconcebida não nos auxiliaria a observar os sentidos em construção sobre o binômio sobre o qual queremos dissertar. Ao assumirmos tal atitude, concordamos com Cohn (2005), ao apresentar os seguintes questionamentos:

O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba? Perguntas nada simples de responder. Pelo contrário, elas podem esconder uma armadilha. Afinal, as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças. A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sua infância, poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas. Mas não é bem assim (COHN, 2005, p. 35, 36).

Portanto, transformemos as perguntas: “O que é a criança? / O que é a infância?” por “De que forma práticas discursivas diversas têm produzido como efeito um objeto que temos chamado de ‘criança’?”

Começemos indo ao dicionário, que, segundo o senso comum, é o lugar no qual estão os significados das palavras. O dicionário é vislumbrado, usualmente, como um armazém de palavras, mas não podemos desconsiderar que o dicionário

recompila e armazena palavras que, de certa forma, circulam/circulavam socialmente. Portanto, os significados dicionarizados são recortes de uma discursividade e apontam para alguns usos mais recorrentes, mas não anulam o pressuposto de que os sentidos se constroem (ou se atualizam) em cada enunciado.

Foram consultados nos dicionários online Priberam da Língua Portuguesa, Michaelis e Aulete os termos “infância” e “criança” com o objetivo de se observar quais são os sentidos recompilados e indicados como os do senso comum:

Quadro 1 – Significados de infância segundo o dicionário Priberam

infância

1. Período de vida humana desde o nascimento até à puberdade.
2. [Figurado] As crianças.
3. [Figurado] Começo, princípio, os primeiros anos.

Fonte: <https://www.priberam.pt/dlpo/inf%C3%A2ncia> Acesso em: 31 dez. 2017

Quadro 2 – Significados de infância segundo o dicionário Michaelis

infância

1. Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice, puerícia: Passou a infância no interior.
2. As crianças em geral: A educação da infância é o tema central de sua obra.
3. FIG Primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição.
4. FIG O começo da existência de alguma coisa: “A sua câmara é uma caixa velhíssima, relíquia da infância da fotografia” (EV).
5. FIG Estado de espírito em que não há malícia; credulidade, ingenuidade, inocência.

Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>. Acesso em: 31 dez. 2017

Quadro 3 – Significados de infância segundo o dicionário Aulete

infância

1. Período da vida humana que vai do nascimento à adolescência (amigo de infância); PUERÍCIA [Antôn.: velhice]
2. Jur. Período da vida definido, legalmente, como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando começa a adolescência
3. A totalidade das crianças de um lugar, de uma época etc.: a infância brasileira.
4. Fig. Início, começo de um elemento, entidade, instituição etc. (infância da empresa; infância do expressionismo). [Antôn.: fim.]
5. Fig. Vivência e percepção do mundo a partir do olhar ou do universo infantil: "E a gente não se cansa/ De ser criança/ Da gente brincar/ Da nossa velha infância" (Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, Velha infância)
6. Bras. Pop. Ingenuidade, simplicidade, inocência.

[F.: Do lat. infantia, ae.]

Fonte: <http://www.aulete.com.br/inf%C3%A2ncia> Acesso em: 31 dez. 2017.

Quadro 4 – Significados de criança segundo o dicionário Priberam

criança (criar + -ança)

1. Menino ou menina no período da infância.
2. [Figurado] Pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo.
3. Educação.
4. [Antigo] Criação, cria.

Fonte: <https://www.priberam.pt/dlpo/crian%C3%A7a>. Acesso em: 31 dez. 2017.

Quadro 5 – Significados de criança segundo o dicionário Michaelis

<p>criança</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Ser humano no período da infância; menino ou menina. 2 POR EXT Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem. 3 Filho ou filha ainda pequeno ou jovem; cria. 4 FUT, COLOQ A bola de futebol; pelota. <p>adj m+f sf</p> <p>Diz-se de ou pessoa que, já madura, se entretém com coisas pueris ou se comporta de modo infantil.</p>

Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crian%C3%A7a/>
 Acesso em: 31 dez. 2017.

Quadro 6 – Significados de criança segundo o dicionário Aulete

<p>criança</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser humano, menino ou menina, com idade infantil, entre o nascimento e o início da puberdade 2. Fig. Pessoa ainda não adulta, ou muito jovem [Pode ser termo amistosamente jocoso, como referência a alguém mais jovem do que quem o usa: Você só tem quarenta anos? Mas é uma criança!] 3. Fig. Pessoa ingênua, inexperiente, infantil: Ele é uma criança, acredita em tudo que lhe dizem. 4. Cria, filho: Casaram há pouco tempo, mas já têm duas crianças.: a criança da vaca 5. Gír. Fut. Em gíria de locutores de futebol, a bola: Matou a criança no peito e chutou. 6. Fig. Diz-se de pessoa ingênua, inexperiente, infantil: Arranjou um namorado muito criança. [Antôn.: adulto, maduro.]

Fonte: <http://www.aulete.com.br/crian%C3%A7a> Acesso em: 31 dez. 2017

Observa-se, de acordo com as definições apresentadas, certa tendência de naturalização dos referidos termos. Infância define-se como um “período da vida humana desde o nascimento até a puberdade” ou como, num sentido figurado, o princípio, início de algo ou de um processo. Também se define infância como sinônimo de crianças. Criança, por sua vez, define-se como “menino ou menina no período da infância”. Um termo se explica pelo outro, pelo menos a partir desses três dicionários consultados: a infância seria um determinado período da vida que se limitaria até o início da adolescência e criança seria qualquer ser humano que se encontraria nessa fase da vida.

Essa infância, no entanto, concebida como uma categoria universal e atemporal, vem sendo repensada por sociólogos, filósofos e antropólogos.

Belloni (2009, p. 2) salienta que

a ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda a espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje.

Se formos ao buscador Google, por exemplo, e digitarmos os termos “crianças”/ “infância”, podemos observar que há uma certa imagem reiterada dessa infância e dessa criança, conforme podemos observar a seguir:

Imagem 1 – Resultado de busca na página *Google* - crianças

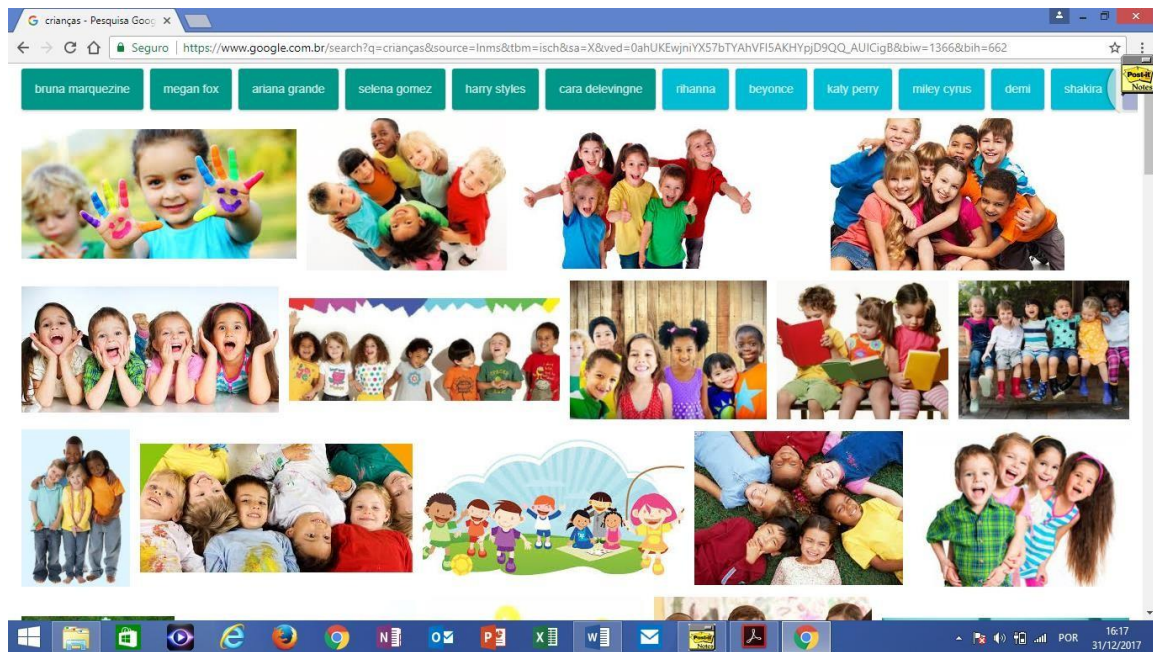
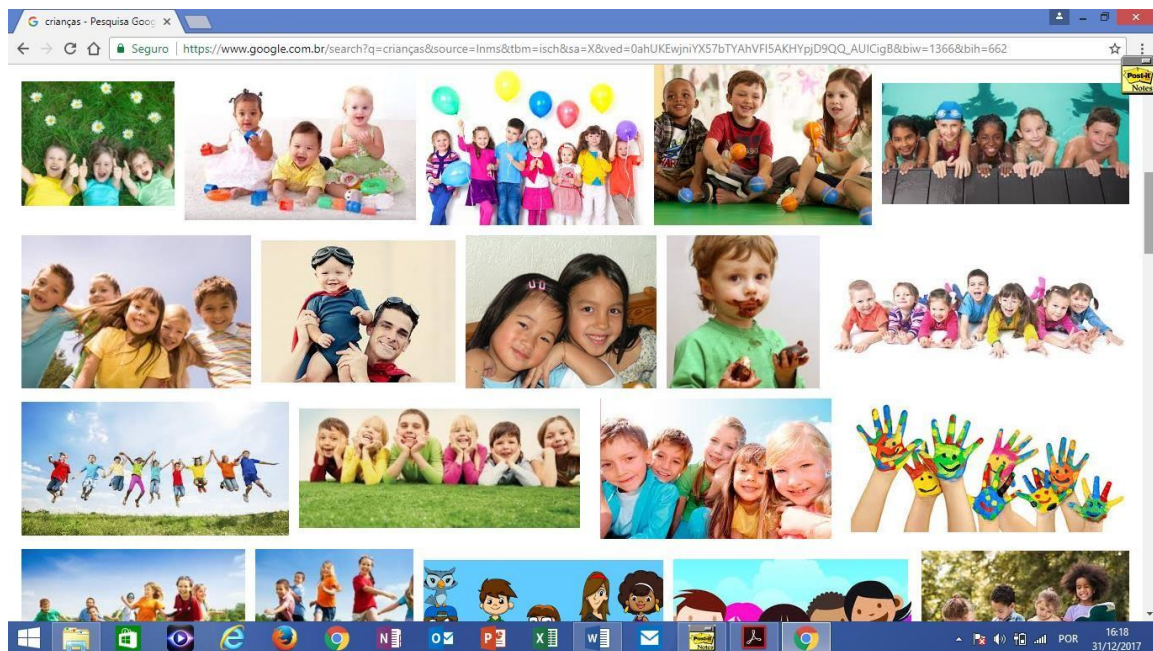


Imagem 2 – Resultado de busca na página *Google* - crianças



Fonte das imagens 1 e 2: GOOGLE, 2017.

Imagem 3 – Resultado de busca na página *Google* - infância

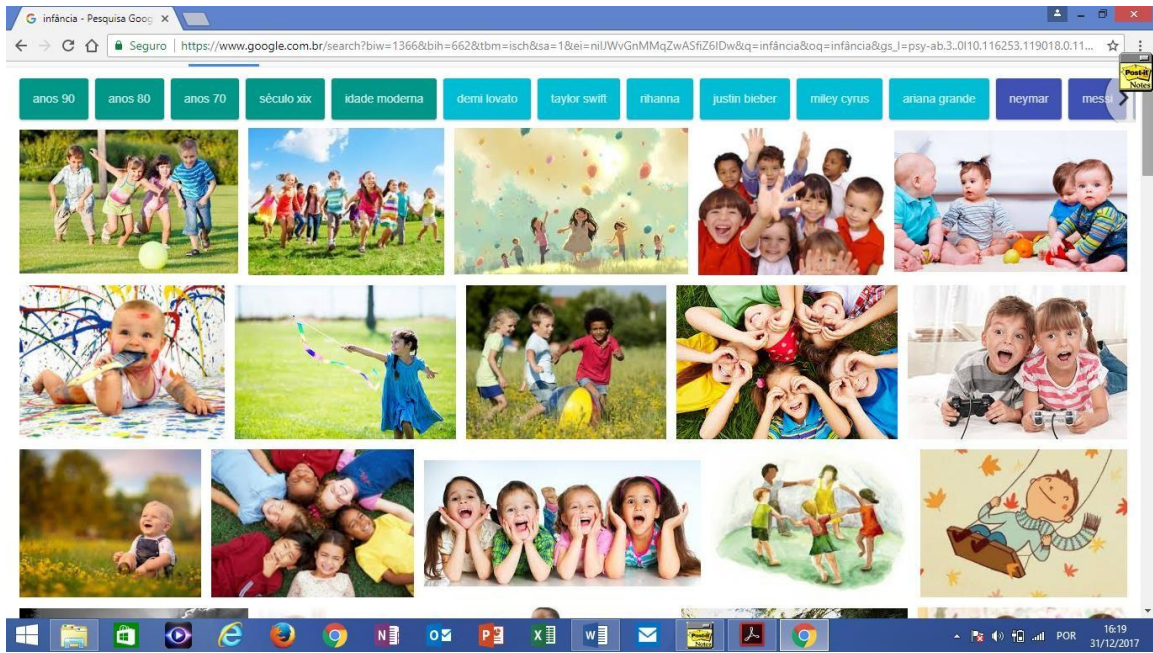
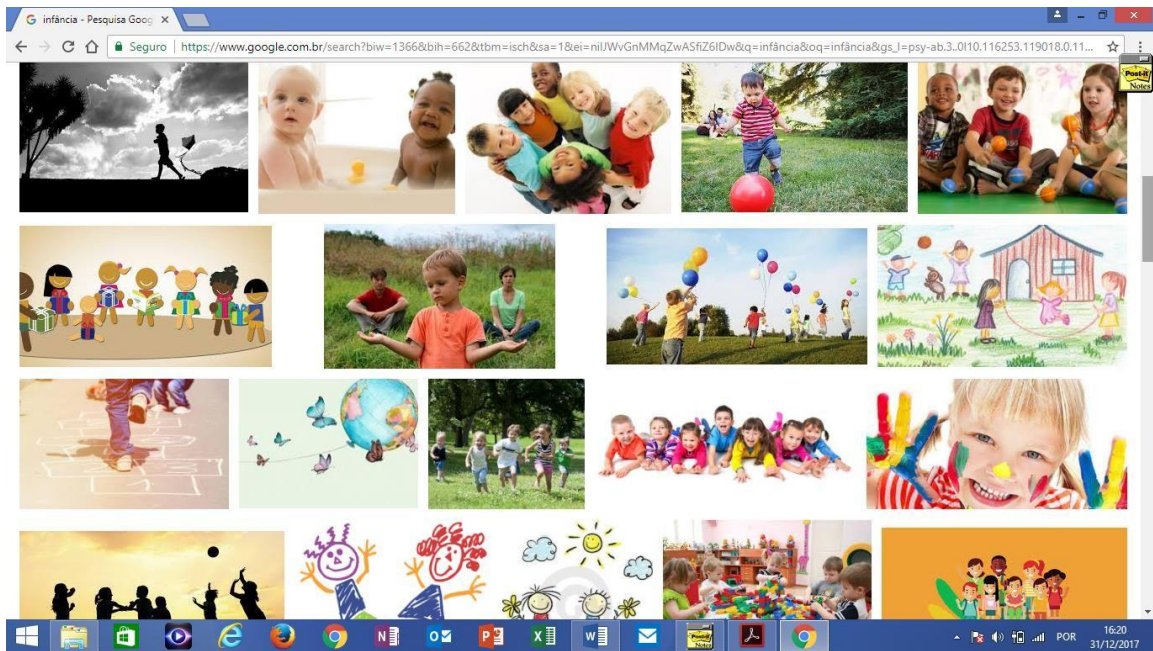


Imagem 4 – Resultado de busca na página *Google* - infância



Fonte das imagens 3 e 4: GOOGLE, 2017.

Algumas observações que podemos fazer a partir de tais imagens reiteradas de criança e de infância que aparecem nesse buscador:

- Há um predomínio de crianças brancas;
- Há um predomínio de imagens ambientadas em jardins, gramas, dias de sol, atividades ao ar livre, etc.;
- As imagens apresentam muitos sorrisos, o que pode sugerir uma ideia de felicidade inerente a essa etapa da vida;
- As crianças se apresentam com referências a brincadeiras, jogos, brinquedos, etc.;
- Há uma forte presença das cores ao longo das imagens;
- Há um certo apelo ao coletivo, pois a maior parte das imagens apresenta crianças em grupo desenvolvendo algum tipo de atividade. Pode-se pensar numa construção de infância e de criança que se dê por meio do social, da interação com outras crianças e não de maneira individualizada.

Podemos pensar que essas imagens reiteradas trabalham com o conceito de criança / infância de forma metafísica, essencializada e universalizada, pois invisibilizam outras formas do devir-criança. Não constam as crianças negras, periféricas, as que vendem bala nos semáforos, as que estão em posição de vulnerabilidade, por exemplo. Não seriam também esses outros modos de atualização da infância? Cohn reconhece que “falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais (COHN, 2005, p. 35, 36)”.

Como, então, ir além de uma concepção idealizada? Como cartógrafos, entendemos que precisamos observar alguns discursos que circulam no senso comum sobre infância / criança e que, como consequência, contribuem para construí-las. Para isso, vamos propor nos próximos subitens, um exercício de observação de sentidos construídos discursivamente sobre infância/ criança a partir

das categorias elencadas por Cohn (2005).

Cohn (2005, p. 35, 36) salienta que

mesmo se fôssemos recolher todas essas informações sobre a infância e as crianças, veríamos que um punhado de ideias diferentes se apresentam. A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoninho.

Portanto, com base em Cohn (2005), nos próximos subitens vamos explorar sentidos sobre criança/ infância a partir das metáforas seguintes:

- a. Criança como tábula-rasa, papel em branco ou como plantinha;
- b. Criança como paraíso perdido ou inocência;
- c. Criança como um demoninho ou um ser selvagem.

Posteriormente, faremos uma breve discussão sobre a noção de criança/infância com a qual trabalharemos ao longo desta pesquisa.

1.1 A criança como tábula-rasa / papel em branco / plantinha

Todo mundo (arriscamos aqui uma generalização) em algum momento da vida, mesmo que não a tenha vivenciado quando criança, já ouviu falar em “jardim de infância”. Tal expressão é atribuída, usualmente, ao ensino pré-escolar (para crianças menores de seis anos), também sendo conhecido popularmente como “pré-escola”. Institucionalmente, de acordo com a legislação educacional brasileira, tal etapa da escolaridade se denomina Educação Infantil e antecede o Ensino Fundamental e o processo de alfabetização da criança, que se dará no 1º ano do EF. Mas será que já paramos para prestar a atenção no termo “jardim de infância”? Que concepção de infância e de criança se constrói discursivamente quando se assume um espaço para educação infantil intitulado de “jardim”?

De acordo com Meneses e Santos (2001)⁷,

a ideia de “jardim de infância” é atribuída ao alemão Friedrich Froebel, influenciado pelas teorias de Johann Pestalozzi, fundador dos primeiros ensaios no atendimento infantil institucionalizado. Froebel fundou o primeiro jardim de infância em 1873, propondo que seria um lugar onde as crianças estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo, com manuseio de objetos e participação em atividades lúdicas. Froebel defendia o uso pedagógico de jogos e brinquedos, que deviam ser organizados e sutilmente dirigidos pelo professor. **As crianças seriam consideradas como “plantinhas” de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro.**

A partir do fragmento grifado por nós, podemos observar que as crianças são consideradas “plantinhas” e o professor o “jardineiro”. Essa metáfora da criança como plantinha evoca alguns sentidos: primeiro, a planta precisa ser regada, protegida, cuidada e alimentada para que possa crescer e dar frutos no futuro, o que remete a uma ideia de infância como um eterno “ainda não”, como uma constante preparação para dias vindouros. Não podemos esquecer que tal metáfora também se relaciona com as práticas profissionais de cultivo. A formação é vista como um cultivo que semeia florescimentos, acompanha crescimentos e poda excessos.

A ideia do jardim de infância e da criança como plantinha, a partir dos pressupostos de Froebel, pode ser considerada positiva e um avanço dentro do contexto histórico em que surge, se pensarmos que antes não havia a preocupação de se pensar na infância como necessariamente uma fase especial da vida e, conseqüentemente, não se idealizava a criança como um sujeito que requereria cuidados especiais⁸.

A metáfora da plantinha, que pode sugerir uma ideia de coisificação e animalização da criança (numa perspectiva que se afastaria de Froebel), já figurava

⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes jardim de infância. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/jardim-de-infancia/>>. Acesso em: 01 de jan. 2018.

⁸ Froebel compartilhava a ideia de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Existe um misticismo nessa perspectiva, um papel divinizante, moralizante, mas não diríamos propriamente uma coisificação. A criança trazia em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano. Caberia à educação desenvolver essa semente. O autor considera inclusive a importância de deixar a criança livre para expressar seu interior e perseguir seus interesses. As atividades, segundo ele, deviam centrar-se nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. Existe, portanto, uma preocupação que fossem desenvolvidas atividades ao ar livre para que as crianças interagissem com o ambiente. Um elemento importante é que tal teórico considerava a Educação Infantil, mediante o trabalho criativo lúdico, indispensável para a formação da criança - e essa ideia sustenta parte dos teóricos da Educação que vieram depois dele.

em Comenius (2011, p. 11), no livro “A escola da infância”, escrito no século XVII:

Ninguém pense que a juventude possa ser formada voluntariamente e sem esforços. Pois uma pequena muda não se transforma em árvore se não for plantada, regada, cuidada, protegida e escorada; a madeira precisa ser cortada, aplainada, entalhada, polida e pintada de diversas cores para ser usada; o cavalo, o boi, o burro precisam ser adestrados para serem úteis ao homem. O próprio homem precisa ser preparado para os diversos movimentos do corpo que o habilitam a comer, beber, correr, falar, pegar com as mãos e trabalhar. Como então alguém poderia espontaneamente ficar perito nessas coisas superiores e distantes dos sentidos que são a fé, a virtude, a sabedoria e a ciência? Isso é obviamente impossível (...). (COMENIUS, 2011, p. 11)

No fragmento anterior, observa-se não somente a questão da coisificação da criança em planta, como também uma proposta de controle dos corpos para um futuro posterior.

Além disso, pressupõe uma criança dependente (construída por práticas que reforçam a dependência como elemento constitutivo da infância), que não aportaria nada a essa relação que se construiria em tal jardim entre aluno – professor, pois assim como a planta depende do cuidado do jardineiro, a criança dependeria do professor, que seria aquele que deteria os saberes necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Comenius, considerado o fundador da didática moderna, desenvolveu no referido livro sua concepção de educação, vislumbrada por ele como um processo universal de formação, de que a própria vida seria uma escola. Enfatiza-se, portanto, a importância de se ir, ao longo da vida, “podando” as plantas do jardim, isto é, ir por meio da educação e instrução “cuidando, protegendo, escorando, cortando e polindo⁹” as crianças.

Também pode-se pensar na educação como práticas de semear, isto é, sendo as crianças “sementes” que gerarão “frutos” no futuro, de forma que a infância seria uma etapa da vida de preparação para a vida adulta. Aqui, ainda estamos no âmbito da metáfora da plantinha, mas há um deslocamento mínimo que estamos propondo a partir de nossas leituras: os estudos são as sementes que gerarão frutos advindos dessa árvore. Uma falha nessa educação infantil poderia gerar adultos tortos, assim como plantas que não recebem nenhum tipo de poda. Esse papel

⁹ Termos usados por Comenius na citação anterior.

caberia, segundo o autor, ao “jardineiro-professor” e também às instâncias religiosas e familiares, conforme podemos observar:

Ainda que seja fácil para Deus mudar o perverso crônico ainda em germe e torná-lo bom, raramente a natureza altera algo que já começou a tomar determinada forma desde o início: o processo continua até a formação se completar. Os frutos colhidos na velhice são determinados pelas sementes plantadas na juventude, como diz o ditado: os estudos na juventude são os prazeres da maturidade. (...) Por isso os pais repartem a educação de seus filhos com os professores da escola e os ministros da Igreja, pois não é possível endireitar a árvore que cresceu torta ou ergueu um pomar plantando no meio do mato (COMENIUS, 2011, p. 15, 16).

A metáfora da “plantinha” também é usada por Montaigne. Segundo o filósofo, o que antecede à sementeira é certo e fácil, assim como plantar; as dificuldades e os desafios se apresentariam depois que a planta germinasse, fazendo-se um paralelismo com a etapa de educação formal das crianças: “(...) depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível” (MONTAIGNE, 1972, p. 80).

A criança concebida como tábula rasa e como folha em branco são imagens que se constroem ainda com a mesma noção de categoria vazia, objetificação, atribuindo ao professor o centro do processo de ensino-aprendizagem, como aquele que vai preencher a folha em branco que seria a criança. Anula-se toda uma inscrição sociohistórica de cada criança, pois seriam desconsideradas as especificidades que conformam cada singularidade a partir dos encontros e das vivências de cada criança com o seu entorno social.

As metáforas apresentadas aqui tendem a contribuir para uma construção de sentidos de objetificação da criança (à exceção da perspectiva de Froebel). Vejamos outra metáfora relacionada à criança no próximo subitem.

1.2 A criança como paraíso perdido / inocência

“Saudades da minha infância... Aquela que era época boa”. Quem nunca ouviu em alguma conversa informal esses enunciados ou outros semelhantes? São enunciados que evocam a infância e a criança em si como um paraíso perdido, isto

é, uma época da vida áurea, na qual tudo era harmônico e equilibrado. É a infância como um paraíso mítico, um lugar / um tempo que não voltará jamais, irrecuperável e que, por esse mesmo motivo, evoca essa ideia de nostalgia em relação ao passado.

Essa ideia do paraíso perdido atravessa as nossas construções discursivas sobre as crianças, de modo que construímos uma imagem de criança como sinônimo de inocência. Há um achatamento de devires, uma naturalização da questão. Toma-se como pressuposto de que a criança é inocente e ponto final. Tal visão nos faz (re)pensar a própria vida: se a criança é originalmente inocente, pura, angelical, quase um ser sacralizado (“Olha que criança linda... Parece um anjinho!” – Quem nunca ouviu ou disse isso?), então à medida que se cresce, a dita inocência vai se perdendo.

Comenius já havia sinalizado em sua obra a sacralização da criança:

Mesmo olhando para as crianças da atualidade, facilmente percebemos porque elas têm um valor inestimável para Deus e que o mesmo deveria suceder com seus pais. Primeiro, porque as crianças são imagens não contaminadas de Deus, são inocentes (Jonas 4, 11). Exceto pelo pecado original, não estão maculadas por nada, são incapazes de distinguir entre o bem e o mal, entre a direita e a esquerda, como corroboram os testemunhos de Jonas e outros (...). Em segundo lugar, porque as crianças são os bens mais puros e queridos possuídos por Cristo (...). Para entender por que os filhos devem ser queridos pelos pais mais do que o ouro e a prata, que pérolas e joias, basta compararmos essas dádivas. Primeiro, o ouro, a prata e a outras coisas do gênero são inanimadas, como a terra sob nossos pés, apenas um pouco mais puras e lapidadas, enquanto as crianças são imagens vivas de Deus vivo (COMENIUS, 2011, p. 3, 4).

Nesse caso, o adulto seria a degradação da criança mítica, isto é, à medida que crescemos, vamos perdendo essa inocência original e vamos assim nos tornando seres mais mundanos, contra a nossa natureza, conforme sinaliza Rousseau, por meio de comparações:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; (...) não quer nada como o fez a natureza (...) (ROUSSEAU, 1968, p. 9).

Tal concepção da infância como um paraíso perdido remonta a uma noção desenvolvida pelo filósofo Rousseau em sua obra “Emílio ou da educação”, um tratado de educação no qual o autor discorre sobre uma infância plenamente livre de

qualquer maldade.

Pereira (2012, p. 70) sinaliza que se constrói em Emilio (e no pensamento rousseauriano, de maneira geral) uma noção metafísica, romântica, essencialista e idealista de infância: “Ao operar com uma ideia de natureza vinculada diretamente à busca de uma essência, a concepção de infância em Rousseau fundamenta-se nas bases do pensamento metafísico da identidade, da correspondência e da busca de verdades”.

Frequentemente, tentamos evocar mesmo na fase adulta, esse nosso lado primitivo mítico, como se ele morasse dentro de nós, como se essa inocência não se perdesse por completo ao longo da vida. Um exemplo emblemático dessa construção discursiva nostálgica sobre a criança / infância pode ser observado no poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu:

Meus oito anos¹⁰

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais! (...)

No poema, a infância é denominada de “aurora de minha vida”, comparando-a ao nascer do dia. A infância seria essa manhã, esses primeiros raios de sol do dia (da vida) de alguém, dialogando com o significado dicionarizado visto anteriormente. Corazza também problematiza essa visão da criança / infância:

Parece que, por muito tempo, teríamos encontrado um mito de origem do sujeito moderno e nele buscaríamos até hoje nossa verdade primeva (...), mecanismo de representação do melhor e do mais real do humano; mecanismo de representação fiel que serve para explicar a unidade de sua natureza; ou, em linguagem figurada: mundo maravilhoso e encantado; jardim das delícias; paraíso da pureza e inocência pletóricas; viveiro de felicidades; subterrâneo não socializado – selvagem, arcaico, primitivo, insondável, belo, inato, perfeito, livre -, onde mora o que foi reprimido posteriormente; em suma, aurora de nossas vidas. (CORAZZA, 2004, p. 17)

¹⁰ Casimiro de Abreu. Meus oito anos. In: Laurito Ilka. *Casimiro de Abreu: seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e críticos e exercícios*. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 16 – 7.

A metáfora da criança como paraíso perdido / sinônimo de inocência vai em direção oposta à metáfora vista anteriormente, da criança como plantinha: antes a criança era vista como um “ainda não”, sendo a infância apenas uma etapa de preparação para a posterior vida adulta. A infância seria o momento de investir na educação da criança visando o seu pleno desenvolvimento no futuro, na vida adulta. Logo, a fase adulta é mais valorizada do que a própria infância, pois é lá que o ser humano estará plenamente desenvolvido.

Aqui, observa-se o contrário: a criança é o paraíso perdido. Logo, o adulto representa a degradação do “ser criança”, devido à perda dessa dita inocência. Na metáfora apresentada neste subitem, portanto, a infância é mais valorizada do que a vida adulta. Os adultos seriam corruptelas, deturpações do ser criança.

Se por um lado a criança é construída discursivamente pelo viés da sacralização, do essencialismo e da inocência primitiva, por outro lado também é concebida (como efeito de práticas distintas) via discurso como um ser selvagem, animalesco e perverso. É a metáfora que discutiremos no próximo tópico.

1.3 A criança como um demoninho / um ser selvagem

“Essa criança é uma pestinha.” “Que criança levada! Não tem limites”. São alguns enunciados que podemos ter escutado ou proferido alguma vez na vida em relação a alguma criança. Observe-se que uma criança considerada “pestinha”, travessa, endiabrada, sem limites, opõe-se diretamente à imagem metafórica do anjinho, da inocência pura e do paraíso perdido.

Tal crença se desenvolve a partir do senso comum, no qual tende-se a acreditar que o homem, por natureza, estaria propício a se conduzir pelo caminho da maldade, colocando para fora um lado obscuro que lhe seria inato, como numa espécie de predisposição para a maldade e a perversidade. Gimeno Sacristán (2005, p. 88) destaca de que forma a criança pode ser entendida como um ser “do mal”:

Se o mal foi visto como sendo inerente ao ser ou ao menos ao existir do animal humano, como a infância iria ficar preservada dessa negatividade? Por que iria se eximir o menor dessa malignidade? Não existe a tentação de acreditar que é precisamente nessa etapa que pode ser gerada essa

dimensão ou que nela se vê e se expressa com mais naturalidade? Se tantas qualidades ou traços do caráter do adulto são forjados enquanto são menores, por que essa explicação não poderia ser dada para compreender a perversidade humana? Existe uma longa tradição que vê com receio, medo e até temor a natureza irrefreável, e inclusive perversa, que as crianças mostram ocasionalmente, algumas delas em especial. O menor é amado e pensado como inocente, mas também sobre ele recai a suspeita de ser uma ameaça para os demais e para a ordem social.

Como pode o mesmo objeto ser vislumbrado discursivamente por modelos tão antagônicos (um ser angelical e um ser do mal)? Ou será que existiria necessariamente um antagonismo nessas duas posições? Não seríamos, nós adultos, constituídos de momentos endiabrados e momentos angelicais? Por que, então, espera-se que a criança seja uma coisa ou outra? São questões para que reflitamos sobre o quão contraditórias são essas identidades que querem colar à criança, sempre ainda no âmbito do essencialismo. Corazza destaca essa relação ambígua entre as duas faces do ser infantil:

(...) o infantil-dependente possui duas faces díspares: uma parte útil, de “animal domesticável”, que serve de alavanca ao trabalho pedagógico; a outra parte, “bicho selvagem”, a qual cabe manter sob vigilância, transformar em faltas, submeter à punição da sexualidade e da dependência, enquanto produz o remorso e a vergonha por ser o que é. (CORAZZA, 2004, p. 343, 344)

Pereira, por sua vez, sinaliza, de acordo com uma perspectiva cartesiana, que “a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens (...)” (PEREIRA, 2012, p. 23).

E tal correção desse estado selvagem e animalesco se daria por meio da educação, que incutiria razão à criança, formando um sujeito emancipado, capaz de controlar seus instintos mais primitivos. A escola, portanto, assumiria esse lugar de instrução e formação da criança. De acordo com Kant (1999, p. 15), o ser-criança “é aquilo que a educação faz dele”, de forma que essa formação precisa passar pelo ensinamento de disciplina e regras para que a criança possa atingir como meta o governo de si próprio e a dominação de si mesmo. Ainda para o filósofo, “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12).

O papel da escola no que tange a esse controle do estado animalesco do ser criança é enfatizado por Kant:

Quanto à criança, não será concedido a ela qualquer capricho, pois ela deve aprender, pela disciplina, a fugir dos instintos animais, podendo assim

melhorar os destinos da humanidade. [...] Assim as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 13).

Na próxima seção, discutiremos a metáfora da criança-escolar, que se relacionará com o que nos apresenta Kant.

1.4 A criança-escolar e o homem-máquina

A partir das metáforas sobre o ser criança vistas anteriormente, propomos um diálogo com Gimeno Sacristán (2005) ao afirmar que a imagem discursiva de criança se constrói na atualidade a partir de uma visão linear, na qual o destino final da criança é o tornar-se adulto. Ou seja, o ser adulto seria o padrão, o modelo, o ideal a ser atingido, a plenitude para onde as crianças deveriam caminhar, até o seu derradeiro destino, que seria a morte.

Nesse sentido, a infância instaura-se como uma etapa que necessitaria ser superada, pois seria um estágio aquém da fase de plenitude do mundo adulto. A criança seria um eterno “ainda não”, um ser incompleto e que precisaria ser instrumentalizado para a posterior fase que viria. O que pode parecer como algo natural em nossa sociedade (o fato da infância ser uma preparação para a fase adulta da vida) é questionado pelo teórico já mencionado, pois a figura do adulto como medida do tempo dos menores já seria uma construção sociohistórica, não sendo, portanto, algo natural, como se costuma crer:

As crianças e os jovens são os que ainda não são; os que não têm as condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho. A meninice está associada, por um lado, a uma concepção linear do tempo, de etapas que se sucedem seguindo uma trajetória inexorável, cuja primeira e mais evidente manifestação é o processo de desenvolvimento biológico de caráter mais material. A evolução da dimensão psicológica e do papel social dos indivíduos foi associada de alguma maneira a essa linearidade; ligação que contaminou as visões de tanto deterministas do desenvolvimento das facetas não materiais do ser humano. A mente, a inteligência, as qualidades psicológicas em geral, assim como os diferentes papéis que os sujeitos vão desenvolvendo na sociedade, viriam a ser manifestações naturais de uma trajetória linear predeterminada (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 43).

O adulto, portanto, é quem construiu a infância como uma fase de carências e se impôs como referência para as crianças, como destino de sua trajetória, de forma que se constitui “um *a priori* que justificará o poder do maior sobre o menor. O fato de considerar os menores como imperfeitos e até carentes de ‘sua razão’ dá a ele a justificativa para dominá-los e submetê-los ao regime disciplinar prolongado que seu poder legitima” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.42).

Gimeno Sacristán defende que a infância precisa ser entendida na atualidade como um objeto heterogêneo, pois existem infâncias socialmente desiguais e diferentes. Concordamos com sua visão, pois o teórico se opõe a uma perspectiva universalizante e essencializada de infância, que acabará repercutindo, conforme veremos posteriormente, nas práticas didático-pedagógicas utilizadas nos LDs de espanhol para crianças e nas falas dos sujeitos-criança com quem conversamos:

As meninas têm experiências diferentes das dos meninos, como diferente é a condição da criança abandonada se comparada com aquela que é ansiosamente desejada por aqueles que a cuidarão. A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas: quanto a sua duração, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma. O conceito de menor (como o de aluno) engloba situações de pessoas muito heterogêneas. Não existem categorias universais, no sentido de que não são homogêneas. Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social. Não estamos diante de categorias totalmente unívocas nem definitivas. Se somos criança, menor ou jovem de muitas formas que não são equivalentes, então, na hora de compreender o menor em seu papel de aluno, qualquer teoria da evolução psicológica, qualquer explicação ou norma pedagógica deve incorporar essa premissa (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Dessa forma, sendo a infância uma invenção, é por meio da instituição escola que vamos ter acesso a essa infância, pois a escola surge como um aparelho de disciplinamento dos corpos infantis e de direcionamento da infância, com vistas à sua moralização. De acordo com Corazza (2004), não há como desconectar a constituição social da criança e da infância do aparelho escola, de forma que só temos acesso a uma **criança-escolar** e a uma **infância-escolar**, sendo a escola o centro da vida das crianças.

Gimeno Sacristán (2005) dialoga com Corazza (2004), ao propor que quando vemos um aluno diante de nós, vemos imediatamente colado à sua imagem um

menor e quando estamos diante desse menor, o imaginamos como “estudante de algo”, o que o autor chama de “colonização da infância realizada pela escola” (2005, p. 101). O autor também nos atenta para o fato de que tal correlação “criança-aluno / criança-escolar” se dá no nosso dia-a-dia de maneira naturalizada:

A escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 102).

O referido autor também salienta que tal naturalização achata as diferentes possibilidades de se vislumbrar a infância, pois essa “condição não é algo universal, posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem estão em uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 105).

A instituição escola e sua prática de controle e disciplinamento da criança / infância dialoga com alguns filósofos já mencionados por nós, como, por exemplo, Kant (1999). O autor desenvolve em sua obra a ideia de que as crianças devem, em determinadas práticas discursivas, ficar sentadas de forma passiva, cumprindo regras. Tal regramento estaria relacionado ao fato de que, segundo o autor, a educação é necessária ao homem, justamente para que se escape da inclinação natural à liberdade e à entrega aos prazeres e descontrole. É como se para viver em sociedade, o homem (a criança) precisasse passar pela poda (retomando a já mencionada metáfora da plantinha) e se enquadrar e a escola cumpriria esse papel de podar a árvore e encaminhá-la para que dê frutos.

Concordamos com Corazza (2004, p. 340), quando a autora afirma que

se o processo de escolarização das crianças reagiu sempre contra sua infantilidade, pode ser pensado que, concomitantemente, ele institucionalizou-se e vem funcionando por todos esses séculos unicamente para produzir essa mesma infantilidade, um modo de ser infantil, a qualidade de infantil, o estado de infantil, a propriedade do infantil.

Corazza (2004, p. 188, 189) destaca o espaço escolar como um espaço de normalização e docilização:

Desde que foi constituída como instituição moderna, a escola tornou-se um ponto de referência de diferentes setores sociais, enquanto “espaço de disputas que concentra os olhares, gera discursos especializados e expressa campos de força, tensões e enfrentamentos” (ib., p. 13). Espaço contestado que, ao lado de outros, põe em jogo a governamentabilidade da população, especialmente a infantil, e seu disciplinamento em termos da conformação de um corpo dócil e utilitariamente funcional às diversas estratégias da dinâmica social. Entre algumas de suas linhas invariáveis, ao lado das dissimilaridades regionais, nacionais ou locais, a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional.

A noção de docilização dos corpos nos remonta a Foucault (2014), que trabalha tal conceito para pensar os aparelhos de aprisionamento e disciplinamento que se fazem presentes na sociedade, tais como a clínica, a prisão e a escola. Tal conceito nos é importante para se pensar a escola como um dispositivo que constrói a infância por meio de suas práticas, haja vista que a noção de infância se instaura atrelada à noção de aluno, conforme vimos anteriormente em Corazza (2004, p. 340): “(...) o ente-infantil perfeito é o educado; ou então: lugar da infância é na escola. O ente-infantil perfeito é o escolarizado”.

Foucault (2014, p. 134) salienta que durante a Época Clássica, deu-se uma espécie de descoberta do corpo como um objeto e alvo de poder. Percebeu-se que controlar os corpos (infantis, no nosso caso) serviria para facilitar a instrução e disciplinamento das crianças no dispositivo escola, com vistas a preparar a criança para a fase adulta e domar seus anseios primitivos e selvagens:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2014, p. 134, 135)

Essa preparação da criança para a fase adulta na escola passa pela construção de um “homem-máquina”. A questão seria pensar: que efeitos isso causa? Vejamos: o aluno (essa criança-escolar), ao ingressar na escola, precisa ter atenção ao horário de entrada, para que não se atrase, pois pode-lhe causar uma anotação ou até o não ingresso na escola; horários das aulas, momentos específicos para ir ao banheiro, beber água, socializar com os outros alunos no momento do recreio e horário de saída. Cabe destacar também o espaço físico da sala de aula, com mesas e cadeiras enfileiradas, nas quais deve-se primar pela ordem e pela disciplina para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer. Mas com esse modelo de escola, cabe uma reflexão: que alunos e que infâncias estamos construindo, ao se usar tais instrumentos de disciplinamento, com o discurso de que precisamos preparar as crianças para o futuro e para uma inserção no mercado de trabalho?

A escola, por meio do disciplinamento da criança, seria um dispositivo que formaria corpos dóceis para, entre outras coisas, atender as demandas do mercado de trabalho:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A escola concebida como um dispositivo de disciplinamento das crianças, como um aparelho de controle de seus corpos e de seus instintos “naturalmente selvagens” já germinava na obra de Comenius, do século XVII, e retoma a metáfora da criança como uma plantinha, já vista anteriormente:

Com todo o empenho deve-se preparar a juventude para a obediência cotidiana¹¹, pois ela servirá depois como alicerce das grandes virtudes, uma

¹¹ Grifo do autor.

vez que consigam dominar sua vontade e respeitar a dos outros. Não deixamos crescer à vontade a planta novinha, mas a amarramos a uma estaca, para que facilmente se endireite e ganhe força. (COMENIUS, 2011, p. 59)

E complementa:

Tão logo a criança saiba o que é ou não conveniente, deve-se formar seus gestos e movimentos, tais como: sentar direito, ficar ereto, andar com elegância sem curvar os membros, vacilar ou balançar. Se quiser algo, de que modo pedir; se recebeu algo, de que modo agradecer; se encontrar alguém, como saudá-lo; se saúda, como dobrar os joelhos ou estender a mão direita; se está falando com os mais velhos, como descobrir a cabeça e dispor as mãos etc. (COMENIUS, 2011, p. 64)

Finalizamos este subitem, portanto, explicitando nossa posição ao se pensar a infância e a criança ao longo de nossa pesquisa. Afastamo-nos daquelas concepções essencializadas, universalizantes e metafísicas discutidas no início deste texto e aproximamo-nos das perspectivas defendidas neste último tópico pelos teóricos trazidos por nós (GIMENO SACRISTÁN, 2005; CORAZZA, 2004): a infância para nós (e ao longo da presente pesquisa) será vislumbrada como uma construção sociohistórica, uma invenção, no sentido de que não constitui uma categoria dada *a priori*, mas uma noção instaurada por meio de práticas sociais concretas. Também dialogamos com a ideia de uma “infância-escolar”, por entendermos que a escola é um aparelho que instaura a figura do aluno e nos ajuda a pensar uma infância ligada diretamente às práticas didático-pedagógicas da escola.

Desse modo, ao falarmos de criança e de infância aqui, já estamos pressupondo um recorte dessa criança, que passa e se constrói por meio (mas não somente) do processo de escolarização.

Depois de termos observados alguns sentidos de infância e criança construídos por meio das metáforas mencionadas, passaremos a explicitar, no próximo capítulo, os procedimentos teórico-metodológicos que nos levaram ao encontro do que viria a ser nosso primeiro *corpus* de investigação: o livro didático de espanhol para crianças.

PARTE II – O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Nesta segunda parte da tese, apresentamos nossos percursos teórico-metodológicos no que tange à análise de livros didáticos de espanhol para crianças. Também é neste capítulo que abordamos a cartografia e a análise do discurso como arcabouço epistemológico para este trabalho. No capítulo 3, consta a primeira etapa de análise, que consiste num olhar sobre diferentes vozes que enunciam em dois LDs de espanhol para crianças: *Nuevo Recreo* e *Ventanita en Español*.

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA CARTOGRAFIA E DA ANÁLISE DO DISCURSO

Desenvolver uma pesquisa tendo a cartografia como método é sempre uma polêmica. Primeiro, porque muitos não conhecem essa proposta metodológica, formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1945). Segundo porque, talvez justamente pelo não conhecimento, tem-se um entendimento de que na cartografia tudo pode, tudo é válido ou que é um método que legitima o “não-método”.

Cabe pontuarmos que, primeiramente, a cartografia não pode ser entendida, pelo menos a partir da presente pesquisa, somente como um método de investigação, pois entendemos que chamar a cartografia apenas de método é desmerecê-la ou ainda minimizar toda a sua potência. A palavra método nos estudos de linguística aplicada ao ensino de LE possui uma aura um tanto negativa, pois remete a um engessamento de práticas e prescrições de procedimentos que se deva seguir sem muita reflexão.

Muitas vezes o método, que deveria ser o meio para se chegar a algum fim, acaba sendo o meio pelo meio, isto é, o método pelo método, não se chegando, em muitas ocasiões, a lugar algum. Trazemos tal reflexão para pensar a cartografia. Embora costume-se chamar a cartografia de método, aqui gostaríamos de propor a cartografia não como uma lista de procedimentos a serem seguidos, passo a passo, como meio para que pudéssemos responder às nossas perguntas de pesquisa, mas preferimos entendê-la como um olhar sobre o pesquisar, isto é, como uma perspectiva epistemológica.

Tal modo de se conceber a cartografia, como um olhar, um direcionamento sobre o investigar, nos permite não mais pensar na ideia de método como algo fechado, conforme comentamos anteriormente, além de potencializar o diálogo desse olhar epistemológico cartográfico com um olhar epistemológico dos estudos discursivos.

Mas o que seria a cartografia, afinal? A pesquisa cartográfica visa o acompanhamento de processos e não a representação de objetos (BARROS; KASTRUP, 2015).

Tradicionalmente, desde o surgimento da ciência moderna, as pesquisas tendem a serem entendidas como capazes de representar o objeto, separar o objeto científico e o cientista, sendo estes concebidos como categorias transcendentais, como se fossem entidades isentas de um contexto de produção e de circulação. Há um processo de purificação do objeto e do sujeito e, conseqüentemente, constrói-se uma noção de ciência pautada na objetividade e na neutralidade.

A cartografia, enquanto um olhar epistemológico, propõe que olhemos para essas entidades, sujeito e objeto, não mais como categorias atemporais e universais, mas como construções históricas, sociais e culturais; como corpos ancorados num tempo e num espaço. Tal concepção nos força a repensar o papel do pesquisador quando este assume uma perspectiva cartográfica em sua investigação.

Conforme começamos a narrar no capítulo introdutório, nossa pesquisa tinha um objetivo inicial que foi se alterando ao longo do processo, com evidente mudança de foco. Poderíamos omitir esse percurso e apresentar apenas o objetivo recortado, mas, se fizéssemos isso, criaríamos a falsa ilusão de que a pesquisa se deu de maneira harmônica, linearmente, coesa, sem percalços e sobressaltos, sem nenhuma alteração externa.

Entendemos que se faz necessário destacar esse processo, pois vislumbramos que o pesquisar é esse ir ao encontro do inesperado e observar o que há no campo, não vislumbrando o objeto como algo pronto que se possa coletar. Entendemos e defendemos que o objeto é construído pelo olhar do pesquisador, que não é e nem pode ser um olhar neutro e desimplicado.

As mudanças no nosso foco de investigação começaram a se dar a partir dos encontros que tivemos com outros pesquisadores, com nosso orientador e com leituras sobre a cartografia. De acordo com essa perspectiva,

o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas. Seu caminho (...) vai se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige (...). Por isso a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia ou, o que é muito pior, não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas. Portanto, para o aprendiz-cartógrafo, o campo territorial não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 137, 138).

O campo territorial de nossa pesquisa foi se construindo ao longo da investigação. Conforme narrado anteriormente, começamos com uma proposta de pesquisa com foco no trabalho do professor de LEC, depois passamos a debruçar nosso olhar sobre os LDs de LEC. Conforme se verá mais adiante, a partir dos LDs, fomos ao encontro de sujeitos-criança para conversar com elas sobre os LDs de LEC.

Todos esses passos e escolhas metodológicas não estavam predefinidos quando decidimos começar esta investigação, mas foram ações construídas com base em encontros múltiplos: com uma massa de textos teóricos que lemos, com conversas, aulas e reuniões de orientação com nossos professores e colegas. Ainda que o ato de pesquisar possa ser solitário muitas vezes, uma pesquisa sempre se faz com muitas mãos e a partir de muitos atravessamentos.

Como já vimos, a cartografia se coloca como objetivo o acompanhamento de processos. Tal perspectiva requer que se faça uma distinção entre o entendimento do que seria um processo.

O termo “processo”, entendido como processamento, “evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58). A ideia de processamento remete à já comentada separação entre sujeito e objeto e trabalha com as noções de objetividade e neutralidade no fazer científico. Se, por outro lado, entendemos a noção de “processo” como processualidade,

estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é

portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58, 59)

A partir do que foi discutido na citação anterior, assumimos, portanto, ao afirmarmos que trabalhamos com uma perspectiva cartográfica, os seguintes pressupostos:

a. nossa pesquisa visa o acompanhamento de processos e com isso, não tem como objetivo apresentar definição de como as crianças são ou como os LDs de LEC são ou devam ser. Não estamos aqui para definir o que se é, mas tensionar e acompanhar os diferentes processos que compõem o LD como um dispositivo didático-pedagógico, assim como os diferentes processos que contribuem para a construção de uma determinada imagem de criança e infância e de concepções de ensino de LE em tais LDs;

b. toda pesquisa é intervenção, pois acreditamos na inseparabilidade entre pesquisar e intervir. Isso acarreta em não considerar a neutralidade do pesquisador diante de seu(s) objeto(s) de pesquisa, mas entender-nos como um pesquisador necessariamente implicado e que habita um território e não somente o descreve a partir de uma exterioridade, mas que se implica estando dentro.

A partir de uma perspectiva de pesquisa-intervenção, a cartografia se apresenta com uma orientação de que o trabalho do pesquisador não se dá de modo predefinido, prescritivo, com objetivos estabelecidos previamente. Trata-se “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (...), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17).

O caminhar, portanto, alterou e constituiu o próprio percurso. Retomando o que contávamos no capítulo introdutório, ao instituímos o projeto de extensão no CAp-UERJ, cujo título é “O espanhol como língua estrangeira (E/LE) nas séries iniciais do Ensino Fundamental: uma nova perspectiva na formação docente”, efetuamos a compra de diversas coleções didáticas de espanhol para crianças. Nosso objetivo com a aquisição de tais coleções era montar um acervo para que pudesse estar à disposição do projeto, pois uma das propostas era a análise crítica

de tais materiais por parte dos bolsistas.

Entendemos que, antes de elaborar materiais próprios, precisávamos olhar para os materiais existentes no mercado editorial brasileiro e espanhol¹². E assim foi feito. A aquisição das coleções não seguiu um rigor metodológico. Fomos comprando (com verba própria, cabe o destaque) as coleções conforme nos informávamos sobre tais materiais. As coleções adquiridas foram as seguintes:

- *Caramelitos* (Santillana)- 3 volumes - Brasil
- *Lola y Leo* (Difusión) - 2 volumes - Espanha
- *Nuevo Recreo* (Santillana) - 5 volumes - Brasil
- *Vamos al circo* (Difusión) - volume único - Espanha
- *Vamos al cole* (Difusión) - volume único - Espanha
- *Ventanita al Español* (Santillana) - 5 volumes - Brasil

Antes e durante o andamento da oficina, nos reuníamos com os bolsistas semanalmente para discutir textos teóricos sobre ensino de LEC, para realizar análises dos livros didáticos de espanhol para crianças adquiridos para o projeto e também para (re)elaborar o plano de curso e os planos de aula da oficina. À medida que analisávamos tais coleções didáticas, mais percebíamos que deveríamos nos afastar das propostas ali apresentadas.

Havia certa regularidade nos LDs analisados. Embora de editoras e países diferentes, de modo geral, pode-se dizer que eram recorrentes nas referidas obras: ensino da língua pautado no ensino de vocabulário de maneira descontextualizada, uso de textos orais e escritos artificiais (criados para os livros didáticos em questão), uso de muitas cores, ênfase em propostas de jogos, colagem de adesivos para fixação de léxico e atividades tais como recortar, colar, pintar, etc.

Percebemos que aquele modo de propor atividades para o ensino para crianças pressupunha uma imagem de criança idealizada, atemporal, uma categoria genérica e que em nada nos recordava as crianças com quem havíamos tido contato

¹² A maioria dos livros é produzida na Espanha.

durante nossa experiência como docentes naquela escola pública da Prefeitura do Rio de Janeiro sobre a qual comentamos no capítulo introdutório. As crianças com as quais havíamos lidado eram questionadoras: questionavam desde a realidade que as (nos) cercava às propostas de atividade que levávamos para a sala de aula.

Essa criança crítica e questionadora não dialogava com as crianças apresentadas por essas coleções didáticas. Tal descompasso nos foi causando uma grande inquietação, o que acabou direcionando nosso olhar para os LDs de espanhol para crianças, entendendo que os LDs não representam crianças, mas ao lhes apresentarem determinadas práticas didático-pedagógicas, as construía no fazer da sala de aula. O LD é entendido aqui, portanto, como um dispositivo que contribui para a construção de imagens de criança e infância.

Uma vez que percebemos que o LD de espanhol para crianças nos despertou para um olhar mais atento, devido ao fato de o vislumbrarmos como um dispositivo potente, tínhamos que decidir qual ou quais coleções analisaríamos na presente pesquisa, pois havia a necessidade de recorte.

Primeiramente, cabe destacar que o fator quantidade de material a ser analisado não é um parâmetro para a Análise do Discurso, pois de acordo com Deusdará e Rocha (2018, p. 20),

Não se trata, aqui, de uma questão de quantidade de textos a serem analisados, e sim da assunção de uma atitude que reconheça que a ordem e a sucessão de enunciados efetivamente produzidos no mundo nada têm a ver com uma ordem do discurso, a qual já é uma hipótese de trabalho do analista e que, por isso mesmo, implica uma constante recomposição dos procedimentos de análise.

Ao não considerarmos relevante o critério quantidade para a constituição de nosso *corpus*, assumimos, por outro lado, que nosso trabalho como pesquisador não é meramente coletar (e acumular) dados, como quem colhe frutas no pomar.

A noção de coleta de dados pressupõe logo de início que: a. os dados preexistem ao investigador, ao campo e à própria pesquisa; b. se os dados preexistem e o pesquisador só os extrai, logo esse não tem poder de intervenção no campo, pois somente coleta e análise vislumbrariam uma perspectiva de suposta neutralidade e objetividade no fazer científico. O pesquisador, na perspectiva anterior, não afeta e nem se deixa afetar pelo campo.

Na presente pesquisa, falaremos não de “coleta de dados”, mas sim de “produção de dados”, isto é, nosso *corpus* de análise foi assumidamente produzido

por nós pesquisadores, o que nos coloca numa posição de intervenção e de negação das já mencionadas ideias de neutralidade e objetividade no percurso investigativo.

Pesquisar, a partir de uma perspectiva cartográfica, é necessariamente intervir. É mergulhar no plano da experiência, “lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscente prévios à relação que os liga” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 30, 31).

Concordamos com Deusdará e Rocha (2018, p. 20, 21) quando questionam

(...) como se chega à produção – e não mera coleta – de um *cópus*? Com efeito, uma diferença que precisa ser levada em conta diz respeito à distância que separa a coleta de um *cópus* versus a produção de um *cópus* de pesquisa. (...) quando se fala de “coleta de *cópus*”, naturaliza-se o material com o qual se pretende trabalhar, assumindo-se uma postura que, com algum humor, poderíamos denominar “extrativista”: o pesquisador vai a campo colher os enunciados que lhe parecerem mais adequados para uma atividade de análise (...).

Com base no exposto anteriormente, de todas as coleções que fazem parte de nosso acervo, apenas 2 coleções se apresentam como direcionadas para o Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano). Isto significa que essas coleções são as únicas que assumidamente se apresentam como elaboradas e pensadas para uso no contexto da Educação Básica brasileira. As demais coleções se apresentam tendo como lugar de circulação os cursos livres.

Com base em nossa experiência profissional anterior como docentes de espanhol para crianças nos anos iniciais do EF, decidimos que esse seria o critério para o recorte e, conseqüentemente, constituição de nosso *corpus* de análise: optamos pela análise das 2 coleções elaboradas para uso na escola básica brasileira (*Nuevo Recreo* e *Ventanita al español*¹³). Não nos interessa, portanto, na presente pesquisa, o ensino de LEC no contexto dos cursos livres.

A coleção didática *Ventanita al español* (Santillana) é constituída de cinco volumes com o objetivo de abarcar o ensino de espanhol nos anos iniciais do EF. A

¹³ Autores diversos elaboram conteúdos para as unidades que irão compor os livros didáticos, mas a obra finalizada vai assinada apenas por um editor. Dessa forma, há nessas coleções um claro apagamento da noção de autoria.

obra, portanto, abrange do 1º ao 5º ano. Cada volume da coleção apresenta oito unidades, com uma pequena exceção no primeiro volume, no qual as unidades são divididas em parte A e parte B. Nas demais unidades da coleção não ocorre tal divisão.

A coleção intitulada *Nuevo Recreo* (Santillana), de modo semelhante, está composta de 5 livros (volumes 1 ao 5), sendo cada um destinado a um dos anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O primeiro livro é composto de 9 unidades e os demais volumes possuem 8 unidades cada.

Tais unidades, em ambas as coleções, se organizam, grosso modo, com certa ênfase em campos semânticos ou em situações comunicativas, de acordo com o que podemos vislumbrar a seguir:

Quadro 7 – Unidades do LD *Nuevo Recreo* 1

<i>Nuevo Recreo</i> 1	
<i>Unidad 0</i>	<i>¡Bienvenido!</i>
<i>Unidad 1</i>	<i>Los saludos</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>Mi familia</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Mi aula</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>Mis mascotas</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>Mi cuerpo</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>Mis juguetes</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>Así es mi casa</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Mi merienda</i>

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 8 – Unidades do LD *Nuevo Recreo 2*

Nuevo Recreo 2	
<i>Unidad 1</i>	<i>Nos saludamos</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>Esta es mi familia</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>¡A la escuela!</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>¿Tienes mascotas?</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>¡Así somos!</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>¿Vamos a jugar?</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>Mi casa, mi mundo</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>¡Qué desayuno tan rico!</i>

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 9 – Unidades do LD *Nuevo Recreo 3*

Nuevo Recreo 3	
<i>Unidad 1</i>	<i>Cómo soy y cómo estoy</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>Mis comidas</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Mi departamento</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>En la hacienda</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>Mi semana</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>Mi fin de semana</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>La tecnología</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Un paseo por mi barrio</i>

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 10 – Unidades do LD *Nuevo Recreo 4*

Nuevo Recreo 4	
<i>Unidad 1</i>	<i>Nuestra edad</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>El cumpleaños de Andrés</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Mi salud</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>Mis gustos</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>Los animales salvajes</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>Por agua, tierra y aire</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>Qué ropa prefiero</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Mis vacaciones</i>

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 11 – Unidades do LD *Nuevo Recreo 5*

Nuevo Recreo 5	
<i>Unidad 1</i>	<i>Soy de...</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>Por teléfono</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Los deportes</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>En el recreo</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>Mi tiempo</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>¿Qué quieres ser de mayor?</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>En el centro comercial</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Viaje de vacaciones</i>

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 12 – Unidades do LD *Ventanita al Español 1*

<i>Ventanita al Español 1</i>	
<i>Unidad 1</i>	<i>¡Bienvenidos! / ¡Hola!</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>El aula / ¡Muy útiles!</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Fotos de familia / ¿Cuántos somos?</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>Donde vivimos / Donde estudiamos</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>Colores para todos / Así me visto</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>¿Quieres una fruta? / Meriendas rápidas</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>En la granja / Mi mascota querida</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Jugamos juntos / Hospital de juguetes</i>

Fonte: FEITOSA, 2013.

Quadro 13 – Unidades do LD *Ventanita al Español 2*

<i>Ventanita al Español 2</i>	
<i>Unidad 1</i>	<i>De vuelta a clases</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>¿En qué piso?</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>¡Tantos colores!</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>¡De todo hay!</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>El mundo animal</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>Somos todos iguales</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>Peatones conscientes</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>¡Felices vacaciones!</i>

Fonte: FEITOSA, 2013.

Quadro 14 – Unidades do LD *Ventanita al Español 3*

<i>Ventanita al Español 3</i>	
<i>Unidad 1</i>	<i>Tengo mis tareas</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>Me gusta estudiar</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Cumpleaños feliz</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>¡Está exquisito!</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>¿Cómo vas?</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>¡Es la hora!</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>Sin dolor es mejor</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Somos parte</i>

Fonte: FEITOSA, 2013.

Quadro 15 – Unidades do LD *Ventanita al Español 4*

<i>Ventanita al Español 4</i>	
<i>Unidad 1</i>	<i>Estamos conectados</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>Buscando una casa</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Mi rutina</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>Con la salud no se juega</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>Todo el mundo</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>Nuestra pandilla divertida</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>Cuando yo sea grande</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>De viaje</i>

Fonte: FEITOSA, 2013.

Quadro 16 – Unidades do LD *Ventanita al Español 5*

<i>Ventanita al Español 5</i>	
<i>Unidad 1</i>	<i>Un alumno nuevo</i>
<i>Unidad 2</i>	<i>La buena convivencia</i>
<i>Unidad 3</i>	<i>Los independientes</i>
<i>Unidad 4</i>	<i>Tu vida en vivo</i>
<i>Unidad 5</i>	<i>El valor de las cosas</i>
<i>Unidad 6</i>	<i>El planeta verde</i>
<i>Unidad 7</i>	<i>¡Campeones!</i>
<i>Unidad 8</i>	<i>Somos el futuro</i>

Fonte: FEITOSA, 2013.

Conforme pudemos observar nos quadros anteriores, as unidades estão organizadas em blocos temáticos que servem de subsídio (ou de pretexto) para o ensino de vocabulário relacionado a um determinado campo semântico. Esse tipo de organização das coleções já nos indica um modo de se pensar o ensino de espanhol (e de línguas estrangeiras, de uma maneira geral) para crianças: sempre a partir de grupos de palavras.

Cabe fazer aqui uma ressalva: não somos contra o ensino de vocabulário. O que precisa ser problematizado é um ensino que se limite ao ensino de vocabulário (e quando falamos de “vocabulário”, estamos basicamente referindo-nos aos substantivos). Ou então quando se crê que só porque o ensino de uma LE se destina a crianças, que elas só devem ter acesso às palavras por elas serem estruturas linguísticas “mais simples”.

E mais: quando se ensinam palavras em outro idioma a crianças, frequentemente trabalha-se com palavras descontextualizadas e, conseqüentemente, com sentidos pré-concebidos, enraizados, estabilizados. Não se oferece à criança a possibilidade de aprender palavras a partir de textos autênticos e

pelo viés da negociação de sentidos a partir de enunciados concretos, como se as crianças não fossem capazes de assim o fazerem.

No entanto, devemos pensar: haveria somente essa possibilidade de se ensinar LE para crianças? O que esse tipo de investimento expressa? Somente se aprende outra língua pelo viés lexical? Não poderia ser feito outro tipo de proposta como, por exemplo, por meio de gêneros escritos e orais, por um viés tipológico, pelo enfoque por tarefas, etc.?¹⁴ A crítica que se tece aqui não é somente ao modo de organização dessas coleções em si, mas a toda uma historicidade no ensino de línguas para crianças, que tende a reiterar em suas práticas essa tendência a colocar o ensino das palavras no centro do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

Outro ponto que nos afetou e que direcionou nossa atenção difusa (algo típico de uma perspectiva cartográfica) foram as representações imagéticas das crianças ao longo das coleções didáticas. Ao folhear o nosso *corpus*, de maneira mais livre, começamos a perceber que havia uma predominância de um certo perfil de criança que se desenhava (às vezes literalmente) nos materiais em questão. Com a ideia de verificar se nossa hipótese procedia ou não, decidimos efetuar a quantificação das crianças que aparecem ao longo das coleções que analisamos no presente trabalho. Nossa hipótese era de que essas imagens de criança / infância trariam um recorte étnico-racial, com o predomínio de crianças brancas. Ao efetuarmos tal quantificação, verificamos que nossa hipótese inicial se confirmou.

A coleção *Nuevo Recreo* apresenta ao longo de seus LDs um total de 1.153 imagens de crianças (nessa quantificação estamos considerando todas as vezes em que uma criança aparece no LD, seja em forma de fotografia ou em forma de ilustração). Desse total, 902 crianças são brancas, 209 são negras e 42 crianças entram na categoria “outros”, na qual estamos considerando as representações étnico-raciais que se apresentam de forma minoritária ao longo da obra (orientais, indígenas, etc).

A coleção *Ventanita al Español*, por sua vez, não difere muito dos dados

¹⁴ Cabe destacar que os LDs de LE mudaram significativamente depois que foram inseridos no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os anos iniciais do EF, no entanto, não estão contemplados no que tange à distribuição gratuita de LDs de LE.

observados na outra coleção. Apresenta ao longo de sua obra um total de 1.133 crianças, dentre as quais 955 são brancas, 164 são negras e 14 entrariam na categoria “outros”.

A análise dos livros didáticos que desenvolvemos no presente trabalho se insere em um projeto de investigações que se interessa por problematizar a produção da infância, a partir de práticas pedagógicas no âmbito do ensino de LE.

Analisá-los não é tarefa das mais simples, pois é um tipo de *corpus* que possui múltiplas possibilidades de entrada, uma materialidade linguística complexa e que evoca muitas vozes ao enunciar: os professores, sugerindo encadeamentos entre os saberes, propondo níveis de dificuldade, estabelecendo ritmos para o desenrolar de sua atividade; os estudantes, convocando-os a se inscreverem em diferentes situações; os sistemas de ensino, etc.

A partir dessa diversidade de entradas, alguns questionamentos foram sendo constituídos, tais como os que elencamos a seguir: que tipo de recorte deveríamos fazer para empreender a análise das coleções didáticas? Um recorte temático? Um recorte que privilegiasse maneiras como os textos escritos e orais são trabalhados ao longo dos LDs? Uma análise dos gêneros abordados (ou não) pelas coleções? Uma análise da imagem de criança que se constrói ao longo das propostas didático-pedagógicas das coleções? Que tratamento dar e que organização fazer para que a análise não parecesse tão difusa, já que o LD nos exige um olhar um pouco mais amplo, mais rizomático para (tentar) dar conta de sua natureza complexa? Diante das dúvidas apresentadas anteriormente, surgiu a necessidade de, primeiramente, pensar em como conceber o LD no contexto de nossa pesquisa.

O LD, na presente pesquisa, é entendido como um dispositivo, isto é, o LD não é apenas um instrumento de que o docente pode lançar mão ou não numa determinada prática didático-pedagógica. O LD tem implicações com seu contexto de produção (Quem o produziu? Que editora? Com base em que pressupostos teóricos? O que se almeja quando se produz um LD numa determinada orientação teórica?), com seu contexto de circulação (Onde esse LD vai efetivamente circular? Em que escolas? Dialogará com todas as escolas que o adotarem? Os alunos vão gostar das atividades propostas? E os docentes?) e com as pessoas que o manipularão (o editor, o professor, o aluno, etc.).

Um livro didático não pode ser visto apenas como um livro didático ingênuo. Seria uma visão muito limitada e romântica de nossa parte se assim o pensássemos.

Conceber o LD como um dispositivo é pensar o livro didático que entra em cada sala de aula da escola brasileira como:

- a. um macrogênero, que traz em si tantos outros gêneros escritos e orais, que por sua vez, fazem circular sentidos diversos sobre assuntos diversos. O LD traz para a sala de aula uma massa de textos para falarem junto sobre assuntos variados;
- b. um instrumento político, que lança luz a determinados assuntos em detrimento de outros. Tanto a presença quanto a ausência constroem sentidos;
- c. um material didático que pode ser encarado como um apoio à prática docente ou como aquele que vai guiar o currículo do professor;
- d. uma materialidade que constrói sentidos diversos (e também os reitera para uma manutenção do mesmo) a partir do encontro com os alunos.

O dispositivo pode ser entendido como uma “máquina de fazer ver e de fazer falar (DELEUZE, 1996, p. 1)”. Assim entendemos o LD nesta pesquisa: é uma materialidade que se apresenta como um livro de espanhol para crianças e que, conseqüentemente, evoca em suas páginas imagens e atividades pensadas para uma criança idealizada. Por meio dessas imagens e atividades, o LD como um dispositivo, nos faz ver como esses materiais entendem a criança e o infantil e como essas concepções se constroem discursivamente.

Paralelamente a isto, quando esse mesmo LD está na mão de um aluno na escola, esse LD serve como um reforço para que o infantil siga sendo construído e visto de uma determinada forma. É como a velha questão de quem veio primeiro: o ovo ou a galinha? O livro didático constrói imagens de criança e infância porque as crianças são daquela forma ou as crianças agem daquela forma porque há na escola (e na sociedade em geral) vários dispositivos (dentre eles o LD) que produzem infantilidade(s)? São reflexões que nos vêm a mente ao optarmos por pensar o LD como um dispositivo.

Ainda de acordo com Deleuze (1996), um dispositivo se constitui a partir de linhas de força, que por sua vez, podem ser entendidas como relações de poder. Há muitos embates metodológicos e epistemológicos quando escolhemos um LD e o levamos para nossa sala de aula. Há muitos textos que dialogam entre si no LD e há

também tantos outros que se repelem e no meio dessas linhas e vetores de força está o aluno, isto é, o sujeito que convencionamos entender como “criança”.

Para compor essa discussão, entendemos que se faz necessário dialogar, ainda que brevemente, com o conceito de subjetividade sob o prisma da produção, a partir dos pressupostos de Félix Guattari. Com o objetivo de se iniciar tal discussão, cabe salientar que podemos vislumbrar a subjetividade, grosso modo, a partir de dois vieses: subjetividade substancial e subjetividade produzida.

O primeiro termo remete a uma subjetividade que nos remonta a um “eu”, a algo que lhe é interno ao sujeito e, portanto, essencial, homogêneo e centrado. Baseados nessa perspectiva de subjetividade, encontram-se os discursos totalizantes sobre os objetos e sujeitos, tais como aqueles que definem, por exemplo, as categorias como um já-lá, como algo pronto previamente, com sentidos estabilizados desde sempre: “A criança é assim...”; “As crianças só aprendem desse jeito.”; “Essa atividade não tem a cara das crianças”, etc.; como se o “ser criança” fosse algo inerente, imutável, universal, intrínseco e não fruto de diferentes agenciamentos, que produziriam permanentemente novas configurações de “ser criança”.

Observe-se como o termo “criança” nos enunciados mencionados anteriormente como forma de exemplo são antecidos pelo artigo definido, que possui esse nome não gratuitamente: é um elemento sintático-morfológico responsável por fazer determinações, por definir e achatar todas as possibilidades de vir a ser de um termo, provocando um apagamento do que é processual.

Encarar a subjetividade como produção, no entanto, vai de encontro à perspectiva mencionada anteriormente: é um negar-se às essencialidades, à homogeneidade, a um já-lá e atentar-se para os processos e dispositivos diversos que nos atravessam todo o tempo e que nos constituem e que com isso, contribuem também para produzir a nossa subjetividade.

Soares e Miranda (2009, p. 9), leitores da obra de Deleuze e Guattari, nos apontam que tal modo de se conceber a subjetividade não escapa de uma permanente invenção. E acrescentam:

Quando se entende a ideia de subjetividade fora da essência, da unificação, da centralidade, tudo que resta é estabelecer força, um movimento que possibilite a si e ao mundo se verem em movimento. Assim, a subjetividade não pode ser vista pela lógica estruturante, condicionante, ao contrário, para Deleuze e Guattari a subjetividade está em deslocamentos, pois não existe

um *a priori* que estabelece um ser essencial, ou algo que não varia, que sempre se conserva e que só precisa ser descoberto. Não há unificação, não há centro, mas sempre trocas, movimentos, diferenças.

Essa oposição entre uma subjetividade substancial (que nos remete a um eixo vertical platônico, no qual haveria um plano ideal e um plano da representação) e uma subjetividade como produção a partir de vetores, isto é, maquínica (que nos remonta a um eixo horizontalizado e, portanto, a uma ideia de não-representação, mas de atravessamentos) nos apresenta a ideia de rizoma, que nos permite visualizar metaforicamente o aspecto complexo e heterogêneo da subjetividade como produção.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 32), o rizoma

(...) não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a *n* dimensões, sem sujeito nem objeto (...). Oposto a uma estrutura, (...), o rizoma é feito somente de linhas. (...) O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (...), o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (...) unicamente definido por uma circulação de estados (...) todo tipo de “devires”.

Observe-se, então, que a partir desse modo rizomático de se encarar a subjetividade, tal conceito não parte mais do nosso ser mais íntimo, isto é, a subjetividade não nasceria dentro de cada um de nós, como se fosse algo inato, mas acredita-se que a partir de tal visão a subjetividade é elaborada, construída, mediada a partir de fatores externos ao sujeito, fatores esses que, conforme já foi mencionado anteriormente, nos atravessam incessantemente no nosso dia a dia. Tais fatores podem ser chamados de dispositivos ou vetores de subjetivação.

O leitor deve estar se perguntando: por que tal discussão sobre subjetividade como produção interessaria para um trabalho sobre análise de livro didático de espanhol para crianças? Pois bem: evocamos tal conceito, pois ao entendermos que a subjetividade é produzida por diferentes dispositivos de subjetivação, podemos pensar, então, que o modo como um determinado LD apresenta seus conteúdos e propostas didático-pedagógicas sobre o ensino de língua estrangeira para crianças contribui para a construção de sentidos sobre infância, criança, professor, visão de língua e de ensino-aprendizagem.

Soares e Miranda (2009), ao retomarem Deleuze (2001, p. 22), problematizam o modo cartesiano de criar uma suposta aderência entre conceitos

tão diversos, igualando-os e achatando as múltiplas possibilidades de se vir a ser:

(...) o projeto cartesiano de fazer coincidir pensamento e ser, sujeito e subjetividade, já não faz mais sentido, pois a subjetividade não é mais do que uma coleção de dados sem ordem, sem estrutura e sem lei, e não coincide com o sujeito porque este é apenas um efeito das articulações às quais estão submetidas. (...) a lógica identitária dos termos é substituída pela lógica do encontro, que substitui o verbo Ser (A é B) pela conjunção “e” (A e B).

O “ser criança” pode ser entendido, portanto, não como um dado *a priori* representado pelo LD, mas a partir da perspectiva rizomática que defendemos neste trabalho, de subjetividade como produção a partir da lógica dos encontros, pode-se pensar que é um conceito que não está pronto, não está dado previamente e que os diferentes sentidos de “ser criança” vão sendo tecidos ao longo do LD, ao longo das atividades propostas, dos gêneros escritos e orais convocados a enunciar na obra. Não falam de e para uma “criança” específica, mas ajudam a construir (e a limitar) possibilidades de “ser criança”. Diante dessa perspectiva, não trabalharíamos com um conceito fechado de criança, pronto, desconsiderando-se que esse mesmo conceito é uma construção social, histórica e cultural, mas o entenderíamos como algo não-pronto, processual e produzido a partir dos encontros que se produzem no ambiente escolar: aluno-aluno; aluno-professor; aluno-LD; professor-LD, etc.

O LD seria, então, um dos múltiplos dispositivos de subjetivação que contribuiria para sustentar e reiterar determinadas práticas no que concerne ao ensino de espanhol para crianças, produzindo-se assim subjetividades no ambiente escolar. Além disso, tal perspectiva nos permite estabelecer um olhar sobre a criança como um devir, um vir a ser, não se apagando as diversas possibilidades de atualização de um modo de existência, mas potencializando-se os diferentes modos de inscrição no mundo.

Apresentada nossa proposta de se pensar o livro didático como um dispositivo, passamos a outras propostas de classificação do LD ancoradas nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada.

Há já, na literatura, algumas propostas de classificação do LD. Pode-se vislumbrar o LD como um gênero de discurso, mas tal classificação não deixa de nos provocar uma inquietação: se o LD em si já é um gênero, o que seriam então os outros textos que circulam ao longo da coleção didática?

Dell’Isola (2009, p. 102) propõe que o LD seja considerado ao mesmo tempo como um gênero e um suporte textual para um conjunto diverso de gêneros. E

explica tal proposta de classificação:

Trata-se de um gênero do discurso acadêmico resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos. Trata-se de um suporte porque é o *locus* no qual esse todo organizado se fixa e se constitui, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua-alvo, com falantes dessa língua.

Ao propor uma defesa do LD como um gênero de discurso, pauta-se nas condições de êxito e de própria constituição de um gênero, de acordo com Maingueneau (2004): uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, o suporte material e a organização textual.

No que tange à finalidade reconhecida, trata-se de um dispositivo que tem como objetivo colaborar com o ensino de uma língua estrangeira, servindo-se como apoio, como uma das ferramentas possíveis para o professor de LEC. É bem verdade que, em muitos contextos educacionais, o LD ganha outros contornos, deixando de ser uma ferramenta de apoio para o docente para passar a ocupar um papel central na sala de aula, criando-se coerções para o trabalho do professor a partir da premissa de que o LD seria o guia a ser seguido e usado sem o mínimo de reflexão crítica por parte de quem o adota.

Nem mesmo a finalidade do uso de um LD está sedimentada, pois há os que vão fazer do LD não um auxílio para o processo de ensino-aprendizagem, mas o próprio objeto do ensino. Ainda assim, grosso modo, podemos pensar que haveria, pelo menos, algumas possibilidades de finalidade para o LD. De acordo com Maingueneau (2004, p. 66),

todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão implícita: 'Estamos aqui para dizer o quê?'. (...) A determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado.

Em relação ao estatuto dos parceiros legítimos, devemos recuperar o que questiona Maingueneau (2004, p. 66): "Que papel devem assumir o enunciador e o coenunciador? Nos diferentes gêneros do discurso, já se determina de quem parte e a quem se dirige a fala". A partir da reflexão proposta por esse teórico, interpretando o termo "fala" como qualquer enunciado escrito ou oral, no caso do LD, podemos

afirmar que esse possibilita diferentes modos de construção dessa parceria enunciativa, a partir da observação das vozes que enunciam nas diferentes partes do LD e para quem tais vozes enunciam.

Num LD, podemos observar, pelo menos, duas relações de enunciação entre parceiros (nome que ressalta a implicação de várias instâncias no processo de ensino-aprendizagem de LEC): a) Enunciador do LD – professor; b) Enunciador do LD – aluno. Veremos mais adiante que essa relação entre coenunciadores no LD pode apresentar ainda outras configurações.

No que se refere à interlocução no âmbito do LD, concordamos com Dell'Isolla (2009, p. 103), ao afirmar que com o objetivo de ensino de uma LE, o LD instaura parceiros legítimos “porque ele envolve alunos que dele se utilizam, escolas que o adotam e professores que dele fazem um recurso pedagógico”.

Em relação ao lugar e ao momento legítimos, tem-se o contexto escolar como o *locus* de uso e de circulação do LD de LEC (no contexto da Educação Básica) e a aula como um dos momentos possíveis em que o LD pode circular e se constituir como gênero. Maingueneau (2004) ressalta que os gêneros de discurso, de maneira geral, inscrevem e legitimam um certo lugar e um certo momento, de modo que são coerções não externas à materialidade linguística, mas constitutivas do próprio gênero.

No que concerne à sua organização textual, o LD possui uma estabilidade relativa em relação às suas partes, dentre as quais, grosso modo, podem-se destacar: capa, frontispício, sumário, índice ou *syllabus*, divisão em lições, unidades ou capítulos e anexos que podem incluir apêndices gramaticais, glossário, cartelas com adesivos (algo muito comum em LDs de LEC), material complementar (anexado ao LD ou disponibilizado online para o docente) e Manual do Professor.

Sobre o suporte material, “o que chamamos ‘texto’ não é, então, um conteúdo a ser transmitido por este ou aquele veículo, pois o texto é inseparável de seu modo de existência material: modo de suporte/transporte (...)” (MAINGUENEAU, 2004, p. 68). Desse modo, não podemos desconsiderar os aspectos materiais (físicos) que constituem o LD e que, no caso do LD de LEC, possuem um aspecto atraente não só para as crianças, mas também para os pais que adquirem o LD.

Durante nossas pesquisas com LD de LEC, temos observado a recorrência do uso de muitas cores nas capas e do uso do papel couchê em sua versão envernizada na impressão dos LDs. Tal papel é

revestido de um ou ambos os lados por uma fina camada de substâncias minerais, que lhe dá aspecto encorpado e brilhante, texturizado, mate ou fosco. Por possuir ótimas características para impressão, garante cores vivas e definidas na impressão e é usado para materiais com qualidade superior. É o papel mais usado para revistas, folders, panfletos, cartões, entre outras publicações¹⁵.

O papel usado na impressão dos LDs de LEC não é apenas algo externo que sustenta a materialidade linguística, mas serve para também construir sentidos sobre o próprio LD, constituindo-o como mais um elemento que compõe o gênero.

Temos a hipótese de que o papel usado nesses LDs provoca nos pais a sensação de que é um material de “boa qualidade”. Seria diferente, por exemplo, se o LD fosse impresso em papel jornal. Seria a mesma materialidade linguística, mas o “produto” seria outro. O LD não venderia e talvez não tivesse como ser usado com crianças, por exemplo, pois o papel jornal é extremamente frágil. A espessura do papel, altura, largura, profundidade, tudo isso importa na constituição do gênero e leva em consideração o lugar em que esse gênero irá circular e quem irá manipulá-lo. O suporte, portanto, não é somente algo que “suporta” o texto, mas é um elemento de constituição genérica.

Todo LD, ainda que não assuma uma perspectiva de trabalho com gêneros escritos e orais, ainda que não chame os textos que aparecem ao longo do material de gêneros, trabalha com textos (ora escritos, ora orais, sejam eles artificiais ou autênticos). Desse modo, essas outras textualidades que vão circular ao longo da obra, tais como canções, diálogos, adivinhas, tiras cômicas, etc., o que seriam? Seriam gêneros dentro do gênero LD? Ou poderíamos pensar numa espécie de escala hierárquica entre os textos, de modo que haveria o LD como “macrogênero” e os outros textos que figurariam ao longo do LD seriam considerados “microgêneros”? Essa divisão entre macro e microgêneros não nos parece produtiva, além de não ser funcional para se pensar de que modo esses textos circulam e contribuem para a construção de determinados sentidos ao longo do material.

Concordamos que talvez faça mais sentido, dentro da nossa proposta, pensar

¹⁵ Informação retirada do site: <http://www.mtall.com.br/papel-tipos-e-aplicacoes/> (Data de acesso: 24/07/2017)

no LD como um plano enunciativo, isto é, o LD como um enunciado que dá sustentação às tantas outras vozes e enunciados que possam aparecer e circular ao longo da coleção didática. É bem verdade que tal perspectiva não contradiz a ideia do LD como gênero, mas a reforça, pois de acordo com Maingueneau (2004, p. 56-57), “emprega-se também ‘enunciado’ para designar uma sequência verbal que forma uma unidade de comunicação completa no âmbito de um determinado gênero de discurso (...)”.

Tal modo de concepção do LD implica pensar que haveria, então, um “hiperenunciador”, que se apresenta como a voz que se dirige tanto ao aluno (no Livro do Aluno) quanto ao docente (no Manual do Professor) e que organizaria a entrada desses enunciados outros (desses outros gêneros) no corpo do LD. Isto acarretaria, como consequência, a circulação de muitas outras vozes ao longo do material. Tal proposta de se pensar a organização do LD nos ajuda a entender que vozes circulam, quem enuncia, para quem, em que momento e que efeitos se produzem a partir de tais interlocuções.

A partir de tal entendimento, do LD como um plano enunciativo no qual muitas vozes circulam, fizemos, num primeiro momento, um mapeamento de cada volume de cada coleção com o objetivo de mapear (quantitativamente) que tipos de textos (gêneros) estavam circulando nos LDs e de que maneira tais gêneros se atualizariam. Utilizamos os seguintes critérios:

- Qual é a quantidade total de textos escritos e orais?
- Quais são os gêneros de discurso contemplados?
- Da quantidade total de textos escritos e orais, quantos são autênticos?
- Da quantidade total de textos escritos e orais, quantos textos são autênticos com adaptações?
- Da quantidade total de textos escritos e orais, quantos são artificiais?
- Que atividades lúdicas são propostas?

A partir de tais critérios, foram elaboradas tabelas (uma para cada volume de cada coleção, num total de dez¹⁶) a partir das quais foi feita a quantificação e os

¹⁶ Ver anexo.

apontamentos para que tivéssemos essa visão mais macro das obras. Entendemos que esse passo de construção das tabelas não é algo prévio à análise, mas já um exercício analítico do aprendiz-cartógrafo, no sentido de que a elaboração dessas tabelas e sua posterior leitura e análise, nos possibilitou vislumbrar modos de aproximação desse *corpus*, modos de entrar na materialidade linguística e estabelecer relações com conceitos da Análise do Discurso.

Conforme pode-se observar nas tabelas, há um predomínio de uso de textos artificiais e quando há o uso de textos autênticos, muitos recebem um tratamento, o qual o próprio LD chama de adaptação.

Ao pensar a produção de sentidos por meio de enunciados no contexto da AD, partimos do pressuposto de que todo ato enunciativo pressupõe a presença de um coenunciador, isto é, de um par interlocutivo. Maingueneau (2004) salienta que a enunciação, mesmo aquela produzida sem a presença de uma entidade empírica, mesmo aquela supostamente monológica, já inscreve um outro, o que caracterizaria uma interatividade constitutiva do plano enunciativo.

De acordo com Maingueneau (2008, p. 75), “um procedimento que se funda sobre uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação”.

O termo “global” não tem a premissa de ser totalizante, tampouco remete a uma teoria aplicável completamente a qualquer *corpus*, como se todas as categorias elencadas pelo autor tivessem que ser necessariamente localizadas no texto pelo analista. Não é esse o sentido postulado por Maingueneau (2008).

“Global” instaura uma ideia de diferentes prismas ou de diferentes elementos que atuam em conjunto e que contribuem para a construção de sentidos numa determinada materialidade linguística. Uma categoria ou outra pode ressaltar, a depender do *corpus* em questão, mas a ideia de uma semântica global tem nos ajudado no sentido de olhar para o LD como um enunciado no qual há múltiplas instâncias ou dispositivos atuando para a construção de sentidos diversos, tais como de criança, de aluno, de docente, de ensino de LEC, etc.

Maingueneau (2008), ao propor uma Semântica Global, evoca os seguintes planos passíveis de serem observáveis numa determinada materialidade linguística:

- Intertextualidade

- Vocabulário
- Tema(s)
- O estatuto do enunciador e do destinatário
- A dêixis enunciativa
- O modo de enunciação
- O modo de coesão

Partindo-se dessa ideia, enfocamos um dos tópicos elencados por Maingueneau como constitutivo da Semântica Global: o estatuto do enunciador e do destinatário (que no presente trabalho, substituímos pelo termo coenunciador)¹⁷. Interessa-nos esse tópico para pensar, no que tange aos LDs de LEC em questão, as relações que se estabelecem ao longo das coleções didáticas entre as diferentes instâncias enunciativas.

Ao analisarmos os volumes das coleções, identificamos a presença de diferentes enunciadores e, conseqüentemente, de distintos coenunciadores, de modo que o caráter heterogêneo e polifônico do LD se evidencia. De acordo com o senso comum, acredita-se que num LD, somente haveria a voz do(s) autor(s) da obra (o que justificaria, inclusive, a insistência de muitos LDs em usar textos “artificiais”), mas mostraremos que outras vozes também se manifestam.

Foram, portanto, observadas as seguintes instâncias de pares interlocutivos nas coleções analisadas:

- a. Hiperenunciador x coenunciador-aluno;
- b. Enunciador-personagem x coenunciador-personagem;
- c. Enunciador-personagem x coenunciador-aluno;
- d. Enunciador inanimado x coenunciador-aluno.

¹⁷ Se admitimos que o discurso é interativo, que ele mobiliza dois parceiros, torna-se difícil nomear “destinatário” o interlocutor, pois, assim, a impressão é a que a enunciação caminha em sentido único, que ela é apenas a expressão do pensamento de um locutor que se dirige a um destinatário passivo. Por isso, (...) não falaremos mais de “destinatário”, mas de coenunciador. Empregado no plural (...), coenunciadores designará os dois parceiros do discurso (MAINGUENEAU, 2004, p. 54).

Essas serão as categorias da primeira etapa de análise do *corpus* do presente trabalho. O objetivo é observar imagens de infância, criança e ensino que se constroem ao longo do LD por meio da análise dessas diversas instâncias enunciativas.

Embora Maingueneau (2008) não tenha tratado especificamente do conceito de “gênero de discurso” em seu texto sobre a Semântica Global, ele aborda o “modo de enunciação” como sendo um dos vetores que comporiam uma análise a partir desse viés semântico. Consideramos aqui o modo de enunciação equivalente à noção de gênero de discurso, pois segundo o próprio autor, “um discurso não é somente determinado conteúdo associado a uma dêixis e a um estatuto de enunciador e de destinatário, é também uma ‘maneira de dizer’ específica, a que nós chamaremos um modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008, p. 90)”.

Julgamos pertinente articular tais propostas na medida em que uma análise realizada a partir desse conceito nos permite vislumbrar o LD como um plano enunciativo no qual vários dispositivos atuam para construção de sentidos.

Dentre todas as categorias elencadas por Maingueneau (2008) em sua teorização sobre uma Semântica Global, no presente trabalho, vamos privilegiar o estatuto do enunciador e do destinatário (coenunciador). Tal recorte deve-se às especificidades do próprio *corpus*: essa foi a categoria que mais ressaltou ao longo da leitura das coleções didáticas. Isso não invalida que outros pesquisadores possam empreender uma análise dos/nos mesmos materiais contemplando outros pontos da Semântica Global que não abordamos neste trabalho. No próximo tópico, portanto, teceremos considerações sobre a categoria de análise elencada.

3 PRIMEIRA ETAPA DE ANÁLISE: O ESTATUTO DO ENUNCIADOR E DO COENUNCIADOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Nossa análise está dividida em duas etapas. Esta é a primeira delas, que consiste na análise do estatuto do enunciador e do coenunciador nos LDs que constituem nosso *corpus*, a saber: *Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español*. O objetivo desta análise é mostrar as diferentes vozes que circulam ao longo das referidas coleções didáticas e, como consequência, tencionar as concepções de ensino e as imagens de criança e infância que se constroem a partir de tais modos de enunciação.

3.1 Hiperenunciador x coenunciador-aluno

Na relação interlocutiva que se apresenta aqui, precisamos necessariamente pensar que há, então, um enunciador que estaria numa escala hierárquica em posição superior em relação aos demais enunciadores que serão convocados a também enunciarem nesse material. Estamos, portanto, chamando aqui de “hiperenunciador” a voz do(s) autor(es) da obra, pois esse “enunciador supremo” será aquele que vai organizar esse plano enunciativo e permitir que outros textos (outros enunciados) possam também fazer parte dessa materialidade linguística e assim constituir a obra.

Basicamente, esse hiperenunciador se manifesta ao longo da coleção didática nos comandos das atividades propostas aos alunos. Desse modo, no que tange ao estatuto do enunciador e do coenunciador, temos uma relação entre um hiperenunciador e o aluno, como o coenunciador interpelado.

Os comandos das atividades são dados, em sua maior parte, por meio do uso do Imperativo, com o uso de tratamento informal (tú), que em português brasileiro, equivaleria à forma “você”.

De acordo com Matte Bon (1998), recorre-se ao modo imperativo para dar ordens, conselhos, para oferecer, para pedir, para expressar condições, etc; embora não seja essa a única forma de se realizar esses atos comunicativos em língua

espanhola.

O autor chama a atenção para o fato de que, ao se fazer uso do imperativo, não há uma coincidência entre o sujeito gramatical do enunciado e o enunciador. O enunciador é quem enuncia com a forma imperativa e interpela um coenunciador a que aja, a que produza uma ação, que será, por sua vez, efeito da enunciação. O coenunciador inscrito pela forma imperativa é quem seria o sujeito gramatical, mas designado a um papel meramente passivo no contexto da interlocução:

Cada vez que un enunciador emplea un imperativo, lo que hace es imponer un predicado a un sujeto destinatario relegado a una posición de receptor totalmente pasivo: el enunciador le “tira un predicado a la cara”, cualesquiera que sean el tipo de predicado y sus intenciones comunicativas (MATTE BON, 1998, p. 95).

A partir da reflexão trazida por Matte Bon (1998) e a partir da observação dos comandos retirados das unidades da coleção didática analisada, podemos observar que, em sua maioria, o hiperenunciador, ao propor atividades ao aluno, faz uso do modo imperativo. Ao se olhar as tabelas, pode-se perceber que no LD1 de *Nuevo Recreo*, os enunciados são mais curtos e, conseqüentemente, mais diretos. A partir do LD2 da mesma coleção didática, os comandos das questões vão se complexificando em termos oracionais. O mesmo ocorre com a coleção *Ventanita al Español*.

Observe-se que não há muita margem para reflexão, como pode-se ver nos exemplos retirados do LD 1 de *Nuevo Recreo* e do *Ventanita al Español*:

1. **Escucha y canta.** (*Nuevo Recreo*)
2. **Escucha y numera.** (*Nuevo Recreo*)
3. **Marca y pinta.** (*Nuevo Recreo*)
4. **Pega los adhesivos.** (*Nuevo Recreo*)
5. **Escucha y juega.** (*Ventanita al Español*)
6. **Escucha y dibuja.** (*Ventanita al Español*)
7. **Canta y muévete.** (*Ventanita al Español*)

Nossa hipótese para esse modo de construção sintática desses enunciados tem relação com o possível nível de letramento do coenunciador inscrito no LD1,

que seria um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental e que, de acordo com os documentos orientadores da Educação Básica brasileira (BRASIL, 1998), estaria no ano da alfabetização em língua materna.

O uso da forma imperativa constrói uma imagem de criança e de aluno passivo, acrítico e uma visão mecanicista de ensino, no qual o aluno é dirigido, interpelado por esse hiperenunciador a que faça o que lhe é solicitado.

Além do uso da forma imperativa, há outros enunciados que se formam a partir da construção “verbo ir + a + infinitivo”. Tal construção em língua espanhola se usa para expressar futuro próximo. Dessa forma, por exemplo, o enunciado “Vou viajar” pode-se dizer em espanhol “*Voy a viajar*”. No entanto, tal matiz de sentido não se confirma nos enunciados que figuram nos comandos das questões, conforme podemos observar a seguir:

¡Vamos a jugar! (LD 1 – U 0 – *Nuevo Recreo*)

¡Vamos a jugar al detective! (LD 2 – UD 1 - *Nuevo Recreo*)

¡Vamos a cantar! (LD 2 – UD 8 - *Nuevo Recreo*)

¡Ahora tú! ¡Vamos a dibujar! (LD 3 – UD 1 - *Nuevo Recreo*)

¡Vamos a charlar! (LD 4 – UD 3 – *Ventanita al Español*)

¡Hagamos un libro digital! (LD 5 – UD 6 – *Ventanita al Español*)

Se fôssemos nos basear nos sentidos indicados pela língua espanhola, entenderíamos tais enunciados como construindo uma relação de ação que se realizaria num futuro próximo ao momento de enunciação e no qual o enunciador se inclui e se implica na realização dessa ação.

No entanto, nos comandos das atividades do LD não se constrói uma ideia de futuro próximo, pois o hiperenunciador, ao se incluir como também sujeito afetado pela ação, constrói uma relação de cumplicidade com o seu par interlocutivo, no caso, o aluno.

Ao enunciar “*¡Vamos a jugar al detective!*”, esse hiperenunciador se aproxima de seu coenunciador e se torna um coparticipante daquela atividade, como efeito desse tipo de construção. Sabe-se que, na realidade, é ainda uma ordem, um

comando para que o coenunciador faça isso, mas esse enunciado se dá de maneira modalizada, o que pode mascarar o caráter deôntico dos enunciados em questão. Não se trata de uma sugestão, nem de uma atividade opcional, mas é como se o hiperenunciador estivesse convidando o aluno (a criança) para realizar uma atividade: “Vamos cantar juntos”, “Vou jogar com você”, etc.

O coenunciador instaurado por meio desses enunciados, apesar de ainda estar recebendo direcionamentos no que tange à realização das atividades, por meio de um tom mais modalizado e ameno, adquire uma nova posição em relação àquela construída por meio dos enunciados imperativos. A relação antes entre os pares da interlocução sugeria uma hierarquia, na qual o hiperenunciador era quem delegava as atividades ao coenunciador-aluno, que deveria apenas cumprir com o comando dado.

Aqui, os coenunciadores estão mais próximos hierarquicamente e, num primeiro momento, pode-se dizer que estão numa relação mais horizontal. Afirmamos “num primeiro momento”, pois pode-se perceber que a suposta horizontalidade não significa que os parceiros estejam no mesmo nível hierárquico, prevalecendo ainda o hiperenunciador diante do coenunciador instaurado, conforme pode-se observar no enunciado seguinte:

¡Ahora tú! ¡Vamos a dibujar! (LD 3 – UD 1 – Nuevo Recreo)

Apesar do hiperenunciador construir seu enunciado com o uso da primeira pessoa do plural, instaurando uma relação mais horizontal com seu coenunciador, antes inicia o comando da atividade com o pronome “tú”, que se direciona ao seu par interlocutivo. Quem vai desenhar, afinal? É um convite a que ambos possam compartilhar essa atividade ou somente o aluno deverá desenhar e esse “vamos” seria uma espécie de encenação de uma suposta cumplicidade, quando ainda predomina o hiperenunciador diante do coenunciador?

No que concerne ao aluno, observa-se que esse ainda é concebido numa posição passiva diante desse hiperenunciador. O mesmo podemos observar nos enunciados a seguir, nos quais o hiperenunciador usa a construção na primeira pessoa do plural num primeiro momento e logo após, volta a usar a forma imperativa, desfazendo-se rapidamente a suposta cumplicidade e horizontalidade

construída via discurso. É como se o hiperenunciador estabelecesse um acordo com o coenunciador-aluno: “Vamos jogar o bingo juntos, mas é você quem tem que escolher as seis palavras, escutar e seguir os comandos...”

¡Vamos a jugar al bingo! Elige seis palabras y... ¡suerte!

(LD 2 – UD 3 – *Nuevo Recreo*)

¡Vamos a jugar! Escucha y sigue los comandos.

(LD 2 – UD 3 – *Nuevo Recreo*)

Observamos, então, que ainda que em alguns comandos se adote um discurso mais modalizado, permanece uma relação hierárquica na qual o hiperenunciador controla, dirige toda a cena e o fazer pedagógico ao longo da coleção didática, construindo-se e reiterando-se uma imagem mecanicista de aluno, sem muita abertura para o pensamento crítico.

3.2 Enunciador-personagem x coenunciador-personagem

Ao observar as diferentes vozes que se manifestam ao longo da coleção didática, percebemos que uma das relações que se instauram entre os coenunciadores nos remete a uma lógica de uma “quarta parede” tal qual como no teatro.

A metáfora da “quarta parede” advém dos estudos teatrais e nos parece uma noção bastante produtiva para se pensar numa relação análoga que se estabelece nas coleções didáticas em questão.

O palco do teatro, onde as obras são encenadas, é uma espécie de caixa cênica composta de quatro paredes e o público espectador encontra-se fora dessa caixa cênica, portando-se somente como observador da trama. Com isso, constrói-se no palco uma narrativa que se desenrola num tempo e num espaço que são alheios ao tempo e ao espaço em que se encontra o espectador, que por sua vez, embarca na lógica da história e se transporta para esse outro tempo e outro espaço. O teatro deixa de existir para dar lugar aos conflitos entre os personagens e aos

diferentes cenários por onde circulam. O espectador apenas observa o desenrolar da trama que ocorre dentro da caixa.

Tal ideia da quarta parede se manifesta na relação entre um enunciador-personagem e um coenunciador-personagem. Esses são enunciadores que não trazem marcas contextuais e que, grosso modo, são apresentados em forma de ilustrações e com balões de falas nos quais circulam seus enunciados. O enunciador e o coenunciador-personagem interagem entre si, excluindo o coenunciador-aluno, que não é convocado a participar daquele momento enunciativo, restando-lhe a função de espectador.

O gênero diálogo (conversa cotidiana) é amplamente usado ao longo da coleção didática, mas sempre na lógica do texto não autêntico. Essa relação entre os coenunciadores se constrói basicamente por meio dos diálogos artificiais que compõem a obra. Chiaretti (2005, p.133) aponta que “os diálogos didáticos ainda estão longe de um tratamento voltado para um discurso real, autêntico, provável de ser ouvido ou lido fora do livro didático”.

Ao apresentar simulacros de situações comunicativas que supostamente o aluno viveria, toma-se a generalização como regra para definir quais situações fariam parte do cotidiano das crianças, retomando-se assim novamente aquela concepção de infância como algo único, universal e atemporal.

Grigoletto (1999, p. 68) destaca como pode ser problemático o caráter homogeneizante que se constrói no LD de língua estrangeira,

que é dado pelo efeito de uniformização provocados nos alunos (...) na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções que se mantêm constantes por todo o livro (...) e a apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade 'já está lá'.

Dias (2009, p. 207, 208), por outro lado, propõe que devemos priorizar “a utilização de textos autênticos ou textos sociais tais como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem visando prioritariamente o estudo de aspectos léxico- gramaticais”. Observem-se alguns enunciados:

Imagem 5 - Enunciado 1 – *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

No enunciado 1, temos um diálogo entre dois personagens (Gabriel e Ana) numa loja de compra de animais domésticos. Com esse diálogo, abre-se a unidade 4 do livro 3. Observe-se que os personagens enunciam entre si, anulando-se assim o coenunciador-aluno, que não é aqui interpelado a fazer parte e interagir com os personagens e com o que enunciam. O aluno, então, é instaurado como apenas um observador da cena que se desenrola no LD.

Essa questão da lógica teatral comentada anteriormente se evidencia com uma preparação para a cena que se desenvolverá a seguir por meio de uma narração que tenta, de alguma forma, trazer alguns dados contextuais para esse diálogo (que é artificial, como se pode perceber): “*Gabriel encuentra a su amiga Ana en una tienda de mascotas. ¿Vamos a escucharlos?*”.

Podemos afirmar que essa voz da narração que entra para introduzir o diálogo (que no texto teatral recebe o nome de “rubrica”) é a voz do hiperenunciador,

que teria como papel, orquestrar (como um maestro) essa polifonia presente no LD, isto é, a presença de tantas vozes e instâncias enunciativas que se constroem a partir daí.

Observe-se que quem se dirige ao coenunciador-aluno é o hiperenunciador e não os personagens do diálogo, que apenas enunciam entre si, num tempo e espaço próprios. Por esse motivo, trouxemos do âmbito teatral a metáfora da “quarta parede” e então falamos aqui que nessa relação entre os coenunciadores há uma manutenção dessa “quarta parede”, separando-se assim ator e público, ou no LD, os personagens e o coenunciador-aluno.

Essa lógica do diálogo entre os personagens e que coloca o aluno nesse lugar de espectador pode-se afirmar que é a tônica da coleção didática, variando apenas as situações nas quais a conversa cotidiana é apresentada. Raro seria destacar momentos em que esse movimento discursivo não ocorra. Por esse motivo, não cabe no presente trabalho trazer todas as ocorrências da obra, inclusive porque cairíamos em comentários muito semelhantes, pois basicamente trata-se do mesmo fenômeno observável ao longo de toda a obra.

Imagem 6 - Enunciado 2 – *Nuevo Recreo*

EMPEZAMOS...

1 Escucha y dramatiza.
Están llegando las vacaciones de verano y la familia García todavía no ha decidido adónde viajar. A ver qué pasa cuando la mamá se lo pregunta a sus hijos, Alejandro, Mónica y Enrique...

¡A la montaña!
¡Al campo!
¡A la playa!

¿Adónde vamos en las vacaciones, niños?

¿Por qué quieres ir a la montaña si es verano?
El campo también es tranquilo! Puedo andar a caballo mientras lees tus libros...
Es que me gustan los lugares tranquilos.
Pues a mí el campo y la montaña me parecen muy aburridos... ¡Prefiero la playa, es más movida!
¡Sí!!!
¡Sí!!!
¡Sí!!!
A los hijos mayores siempre nos toca ser comprensivos...
No te pongas triste, cariño... En las vacaciones de invierno iremos a la montaña!
¡Voy a empezar a hacer el equipaje!

2 Marca A en los gustos de Alejandro, M en los de Mónica y E en los de Enrique, de acuerdo con la historia.

a andar a caballo
b leer
c lugares movidos
d lugares tranquilos
e playa
f campo

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Trouxemos, no entanto, mais uma mostra (enunciado 2) retirada da unidade 8 do Livro 4 da coleção *Nuevo Recreo*, na qual aparece um diálogo entre uma mãe e seus três filhos sobre aonde querem ir durante as férias. Cada filho quer ir a um lugar diferente: um deseja ir à montanha, outro à praia e outra à roça. Ao final, após discussão dos filhos, a mãe decide ir numa semana à praia e na outra semana ao campo. Após perceber a insatisfação do filho mais velho, a mãe promete nas férias de inverno ir à montanha.

O que destacamos aqui é, conforme comentado anteriormente, a anulação do coenunciador-aluno diante do diálogo que se estabelece entre os personagens da família García. Ao aluno só lhe cabe observar o desenrolar da cena para somente depois poder fazer uma atividade sobre a cena construída anteriormente, como pode-se observar no enunciado do exercício 2: *“Marca A en los gustos de Alejandro, M en los de Mónica y E en los de Enrique, de acuerdo con la historia”*.

Podemos pensar que nesse momento, na hora da atividade, o coenunciador-aluno é convocado a participar, mas a relação aqui já é outra: já se dá entre o hiperenunciador e o coenunciador-aluno. É interessante observar que durante o diálogo entre os personagens, anulam-se tanto o hiperenunciador quanto o coenunciador-aluno e logo após o término da interação entre os enunciadores personagens, esses coenunciadores voltam a assumir os seus respectivos papéis. Dialogando, portanto, com a lógica teatral, podemos afirmar que há ao longo da coleção didática, nesses momentos em que enunciam os personagens entre si, uma manutenção da “quarta parede”.

Imagem 7 - Enunciado 3 – *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

Podemos afirmar que a manutenção da “quarta parede” também se instaura na atividade 8 da unidade 1 do livro 5, na qual apresenta-se um diálogo entre os personagens, mas que tenta de alguma forma, mimetizar o gênero chat. Observe-se que esse chat, diálogo que se dá por meio de enunciados escritos e não oralizados como os analisados anteriormente, encontra-se com algumas palavras pendentes para que o aluno possa completar de acordo com o áudio. Ora, por que uma atividade de compreensão oral diante de um gênero que não é oral? Parece-nos uma incoerência didático-pedagógica que desconsidera as características do gênero chat e que tem claramente uma proposta estrutural de reconhecimento de vocabulário por parte do aluno.

Ainda que o aluno necessite completar o texto com as palavras que faltam,

podemos observar que a “quarta parede” continua presente, pois o aluno mesmo ao completar as palavras não é interpelado pelos personagens que enunciam por meio do chat. Os personagens enunciam entre si, deixando o coenunciador-aluno de fora e novamente na posição de observador. Tal posição do aluno dialoga com a ideia da “quarta parede”, pois, conforme já discutimos, tal noção no âmbito do teatro implica “um limite virtual que transforma o ato teatral em um quadro a ser admirado, uma janela para outra realidade, intocável e distante (CIRINO, 2013, p. 10, 11)”.

Imagem 8 - Enunciado 4 – *Ventanita al Español*



Fonte: FEITOSA, 2013.

Imagem 9 - Enunciado 5 – *Ventanita al Español*

Fonte: FEITOSA, 2013.

Ao longo da coleção *Ventanita al español*, o par interlocutivo que mais se mostra presente é em relação a um enunciador-personagem que enuncia para um

coenunciador-personagem, o que acaba excluindo o aluno da interação, procedimento que aqui estamos chamando de manutenção da quarta parede.

Conforme vimos anteriormente, quando esse tipo de interação acontece, o aluno tende a ocupar uma posição mais passiva, pois em nenhum momento é convocado a tomar a palavra e se torna apenas um observador de cenas que se desenrolam diante de seus olhos. Podemos inferir que se desenha uma ideia de que o aluno aprenderá as estruturas linguísticas da LE por meio da observação da “língua em uso”.

No entanto, cabe o questionamento: que “uso” é esse quando se apresentam ao longo da coleção didática mostras dialogais complementemente artificiais, isto é, elaboradas para fins didáticos. Cabe destacar ainda que tais diálogos são de enunciadores fictícios, isto é, personagens falando para outros personagens, desconsiderando-se da interlocução diálogos autênticos e construídos numa conjuntura social.

É importante considerar que nessa coleção didática é muito forte a presença de diálogos com fins moralizadores, de modo a que o aluno, mesmo sendo construído discursivamente como ausente da interlocução, como um observador, é interpelado indiretamente pela lição que muitos diálogos desejam transmitir. É como se fosse uma mensagem enviesada: os personagens dialogam entre si, mas para construir sentidos num terceiro que somente observa a cena. Observamos tal característica mais fortemente na seção “*Ventanita a la lectura*”, conforme pudemos observar nos enunciados anteriores.

Observe-se que no enunciado 4, apresenta-se um menino que desempenha atividades domésticas com a mãe e que, ao ser convidado por seus amigos para brincar, somente o faz após terminar de varrer o quintal. A partir dessa encenação discursiva, constrói-se uma ideia moralizante de obediência aos pais e cumprimentos deveres antes de qualquer diversão.

De maneira semelhante ocorre no enunciado 5, no qual tal efeito moralizante é ainda mais explícito. Inicialmente, a cena se desenvolve somente por meio de um monólogo, no qual uma menina busca sua gata pela casa, a encontra e lhe dá um pouco de leite. A gata fica doente e a interlocução entre os personagens ocorre no momento em que a gata é levada à veterinária, onde se verifica que a gata pode haver comido ou bebido algo que não estivesse muito bom. Rapidamente, a personagem principal constata que havia sido o leite dado à gata por ela e para

explicitar a ideia moralizante dessa cena, a personagem se encontra já no último quadrinho posicionada ao lado de um quadro negro, no qual consta a seguinte mensagem: “Sempre verifica a data de vencimento dos alimentos antes de consumir os alimentos”.

Observe-se que a ideia desses diálogos não é oportunizar aos alunos acesso a gêneros escritos e orais autênticos, mas sim, por meio de enunciados rasos e artificiais, provocar um efeito moralizante no observador da cena, que é o aluno. Ainda que se tenha em mente em moralizar o aluno, a quarta parede não é quebrada em nenhum momento.

Portanto, podemos concluir que tal estatuto entre os coenunciadores personagens ao longo da obra contribui para, novamente, construir uma imagem de aluno espectador passivo.

3.3 Enunciador-personagem x coenunciador-aluno

Outra relação entre coenunciadores que se estabelece ao longo dos LDs trata de um enunciador-personagem que enuncia para o coenunciador-aluno, falando-lhe diretamente. Instaura-se, então, outro estatuto, que se opõe ao visto anteriormente. Se antes havia a manutenção da “quarta parede”, aqui falaremos da quebra da “quarta parede”, conceito esse também advindo do campo das artes cênicas.

Imagem 10 - Enunciado 6 – *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

No enunciado mostrado anteriormente, observamos um enunciador que se dirige diretamente ao coenunciador-aluno, inscrevendo-o já no fio de seu discurso. Ao enunciar sobre sua família no enunciado 6, inscreve o coenunciador-aluno com o uso do pronome “te”, que se refere a uma segunda pessoa do singular e instaura um tratamento informal, construindo-se um sentido de aproximação, cumplicidade entre os coenunciadores.

Observe-se que não temos uma imagem atrelada a essa voz que enuncia na canção (texto não autêntico), logo não se cria nem sequer a ilusão de uma voz atribuída a uma entidade, ainda que seja uma entidade fictícia. Não se sabe de quem é essa voz. Somente podemos supor que seja a voz de uma criança, mas que criança seria essa? A suposta voz infantil se manifestaria por certos usos lexicais, como aqui o uso de *acortamientos*, que seria uma forma de cortar palavras, muito usada no espanhol e geralmente atribuída a crianças e adolescentes. Os *acortamientos* presentes nesse enunciado são as palavras *mamá* (mamãe) e *papá* (papai), que nos permite inferir que se trata de um suposto falar infantil e constrói um tom de carinho e afeto.

A relação entre esse enunciador-personagem e esse coenunciador-aluno fica ainda mais evidente quando o enunciado se constrói juntamente com o direcionamento do olhar do personagem que enuncia. No tópico anterior, vimos que inúmeros diálogos trazem personagens que enunciam entre si, estando o coenunciador-aluno na perspectiva de ouvinte e/ou espectador. Aqui é diferente. O coenunciador-aluno é interpelado diretamente por esse enunciador-personagem e a direção do olhar do personagem para “fora” do LD, como se estivesse olhando diretamente para o aluno, contribui para que se crie esse efeito de quebra da “quarta parede”.

No teatro, a quebra da “quarta parede” se dá quando o ator se vira para a plateia e começa a interagir com ela, convocando-a, interpelando-a a que participe da obra. Nessa lógica, ao fazer isso, rompe-se aquela caixa cênica fechada e que mantinha um tempo e um espaço próprios. Agora, ao romper essa “quarta parede”, o público se desfaz da ilusão criada pelo teatro e percebe que aquilo é uma grande “farsa”, isto é, que é uma ficção. O espectador e o ator partilham então do mesmo tempo e do mesmo espaço: o teatro. A quebra da “quarta parede” também é um recurso cênico usado em obras audiovisuais, como, por exemplo, no cinema. Quando um ator olha diretamente para a câmera, diz-se que houve a quebra da

“quarta parede”, justamente porque assim, cria-se uma conexão entre o telespectador e a obra.

Tal efeito aparece ao longo da coleção didática, embora em menor número do que o estatuto discutido no tópico anterior. Em alguns momentos dos LDs, com o auxílio de ilustrações ou fotos, o enunciador-personagem não somente interpela o coenunciador-aluno pelo uso de determinadas marcas linguísticas, como também o encara, num efeito semelhante ao do ator da obra audiovisual que encara a câmera e inscreve o espectador naquele jogo cênico. É o que ocorre nos enunciados de 7 a 10:

Imagem 11 - Enunciado 7 – *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 12 - Enunciado 8 – *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 13 - Enunciado 9 – *Nuevo Recreo*



Imagem 14 - Enunciado 10 – *Nuevo Recreo*



Fonte das imagens 13 e 14: AMENDOLA, 2014.

Nos enunciados 7, 8, 9 e 10, podem-se observar ilustrações e uma fotografia de enunciadores personagens que, ao enunciarem, posicionam-se olhando diretamente para o coenunciador-aluno, falando-lhe diretamente, tal qual ocorre nas

linguagens teatral e cinematográfica.


Concordamos com Cirino (2013, p. 10, 11), ao afirmar que o conceito de quebra da “quarta parede” significa “fazer o ator e o público se perceberem, interagirem de forma direta deixando de lado a ilusão do espectador de ser apenas um observador invisível (ou ignorado) da ação cênica”.

Dialogamos tal noção com a questão da interatividade constitutiva dos enunciados, pois, de acordo com Maingueneau (2004, p. 54), “toda enunciação (...) é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constroi seu próprio discurso”.

No enunciado 7, o coenunciador se inscreve pelo uso do vocativo “amigos”, novamente construindo-se assim uma relação de proximidade entre o personagem e os alunos que são os potenciais usuários do LD.

Nos enunciados 8, 9 e 10, o coenunciador é inscrito pelo uso de perguntas com o uso do “tú”¹⁸. Com as perguntas, abre-se um espaço para que o aluno possa enunciar e interagir com os personagens. Aqui percebemos que o aluno deixa aquele lugar de passividade que vinhamos sinalizando que se constrói em outras partes do LD para poder ter um papel mais ativo, pois lhe é dada a autorização para poder também enunciar e se posicionar diante do que lhe é proposto. Lamentamos, no entanto, que haja poucas propostas desse tipo ao longo da coleção didática. Acreditamos que se deve dar voz ao aluno, mas essa prática ao longo dos LDs não é a regra.

¹⁸ Parece, ao mesmo tempo, um discurso relatado e uma fala do Hiperenunciador através do enunciador-personagem. Também pode ser pensado como uma continuação do comando da atividade.

Imagem 15 - Enunciado 11 – *Nuevo Recreo*


LEEMOS...

Tener no te hace ser

Seguramente ya has dicho o escuchado algunas de estas frases: “Mamá, cómprame este videojuego o esta muñeca”; “Papá, quiero zapatillas de esta marca, y no de la otra”. Todo parece girar alrededor de lo que tenemos o queremos tener, y eso nos hace pensar que nuestros juguetes y ropas determinan quienes somos. Nuestra identidad y la verdadera felicidad no se encuentran en las cosas materiales, sino dentro de nosotros mismos, y se manifiestan por medio de nuestras acciones y valores humanos. Por eso, hay que consumir de forma justa y responsable, y comprar solo lo que necesitamos. Antes de comprar algo, podemos hacernos estas preguntas: ¿necesito lo que voy a comprar? ¿cuándo lo voy a usar? ¿podría pedirlo prestado a un amigo o familiar? Reflexionar sobre nuestras verdaderas necesidades es una gran iniciativa.

Fonte: AMENDOLA, 2014.

No enunciado 11, a relação entre o enunciador-personagem e o coenunciador-aluno se constrói de uma maneira um pouco diferente, pois o enunciador começa usando a segunda pessoa do singular (tú) no fragmento “*Seguramente ya has dicho*”, falando-lhe diretamente e depois passa a enunciar a partir da primeira pessoa do plural, marcado linguisticamente pelos termos em negrito:

*Seguramente ya has dicho o escuchado algunas de estas frases: “Mamá, cómprame este videojuego o esta muñeca”; “Papá, quiero zapatillas de esta marca, y no de otra”. Todo parece girar alrededor de lo que **tenemos** o **queremos** tener, y eso **nos** hace pensar que **nuestros** juguetes y ropas determinan quienes **somos**. **Nuestra** identidad y la verdadera felicidad no se encuentran en las cosas materiales, sino dentro de **nosotros** mismos, y se manifiestan por medio de **nuestras** acciones y valores humanos. Por eso, hay que consumir de forma justa y responsable, y comprar solo lo que **necesitamos**. Antes de comprar algo, **podemos** hacernos estas preguntas: ¿necesito lo que voy a comprar? ¿cuándo lo voy a usar? ¿podría pedirlo prestado a un amigo o familiar? Reflexionar sobre **nuestras** verdaderas necesidades es una gran iniciativa.*

Ao modular sua enunciação a partir da primeira pessoa do plural, esse enunciador-personagem se aproxima do coenunciador, constroi um sentido de

cumplicidade, pois seriam ambos crianças e partilhariam as mesmas questões e dificuldades. No enunciado, problematiza-se o consumismo exacerbado da nossa sociedade e o enunciador convoca o aluno a refletir, posicionando-se ao seu lado: *“Reflexionar sobre nuestras verdaderas necesidades es una gran iniciativa”*.

O enunciador também traz, no início, enunciados atribuídos a outras crianças marcados pelas aspas, mas que também poderiam ter sido enunciados pelo coenunciador. Usa-se o discurso direto (mas um discurso direto hipotético, sem marcas contextuais) como forma de argumentação contra a ideia do consumismo e também como um recurso discursivo para instaurar uma cumplicidade entre ambos os parceiros da enunciação.

Observe-se que, ao dizer *“Seguramente ya has dicho o escuchado alguna de estas frases”*, instauram-se coenunciadores que compartilham um mesmo saber, pois ambos já teriam dito ou escutado tais enunciados citados. O advérbio *“seguramente”* contribui para construir essa ideia de compartilhamento de um conhecimento prévio entre as instâncias que participam dessa cena enunciativa, pois não haveria dúvidas por parte do enunciador-personagem quanto ao conhecimento dos enunciados atribuídos ao coenunciador-aluno.

Imagem 16 - Enunciado 12 - *Ventanita al Español*



Fonte: FEITOSA, 2013.

Cabe destacar que no LD *Ventanita al Español* constam poucas aparições desse tipo de interação interlocutiva, na qual um enunciador-personagem dialoga

diretamente com o coenunciador-aluno, numa ideia de, como vimos, quebra da quarta parede.

O coenunciador se inscreve no enunciado pelo viés imagético, ao observarmos que o personagem interage diretamente com o aluno ao direcionar seu olhar para ele. Também podemos observar a inscrição desse coenunciador-aluno pela marca desinencial de segunda pessoa do singular (*tú*) presente no verbo “*vas*”.

No enunciado 12, podemos observar que a menina da foto faz uma pergunta para o coenunciador-aluno, de forma a convocá-lo a se posicionar, a ter um espaço na aula de LE para uma agência. O aluno, nesse tipo de construção interlocutiva, não é passivo, não assiste a diferentes pares enunciativos apenas, mas precisa necessariamente assumir seu lugar na centralidade do processo de aprendizagem. Entendemos que seria importante que se investissem cada vez mais nesse tipo de proposta didático-pedagógica nos manuais de LE para crianças, pois infelizmente, ainda é raro esse tipo de proposta.

Imagem 17 - Enunciado 13 - *Ventanita al Español*

6 Contesta las preguntas.

a



Me gusta comer hortalizas. ¿Y a ti?

A mí también.

A mí no.

b



No me gustan las chucherías. ¿Y a ti?

A mí tampoco.

A mí sí.

CS Scanned with CamScanner

Fonte: FEITOSA, 2013.

Dialogando com o enunciado anterior, temos o enunciado 13, que consiste na verdade no agrupamento de duas falas de dois personagens-criança. No exercício em questão, tem-se o objetivo de consolidar o vocabulário referente ao campo

semântico alimentação. Para isso, propõe-se no enunciado 13 que o coenunciador-aluno interaja com os personagens do livro ao responder seus questionamentos e assim, reforce também alguns aspectos gramaticais, tais como o uso do verbo *gustar* e dos léxicos *también* e *tampoco*.

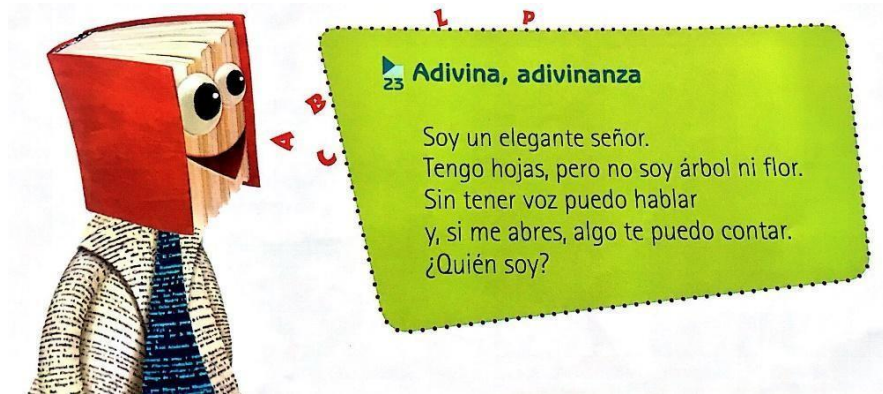
Conforme podemos observar, aqui também há uma quebra da quarta parede, que se manifesta pelo modo como os personagens se dirigem ao aluno. Aqui, não é a desinência de segunda pessoa do singular (*tú*) que marca discursivamente essa inscrição do outro no fio de um determinado enunciado, mas sim o uso da interrogação “¿Y a ti?”, que convoca o aluno a se posicionar.

3.4 Enunciador objeto/animal x coenunciador-aluno

Outro estatuto entre coenunciadores que se apresenta ao longo da coleção didática traz uma voz que não é a do hiperenunciador, tampouco trata-se da voz de um enunciador-personagem. Apresenta-se um enunciador que aqui estamos chamando de objeto/animal, isto é, um enunciador que toma a palavra e que se apresenta como responsável pela enunciação, mas que é um objeto e/ou um animal.

Esse enunciador se manifesta pelo gênero adivinha e dialoga diretamente com o coenunciador-aluno. Seus enunciados são cifrados, enigmáticos, o que é característico do gênero adivinha e ao seu par interlocutivo cabe entrar no jogo e tentar adivinhar, decifrar, encontrar o sentido “oculto” de seus enunciados. Instaure-se uma interação nesse momento entre os dois pares da enunciação e aqui o aluno é retirado de uma posição mais passiva e convocado a interagir, a enunciar, a se posicionar diante desse enunciador objeto/animal.

As adivinhas estão relacionadas com as manifestações folclórico-culturais de uma sociedade e são um gênero que pode se apresentar em uma forma escrita ou oral e comportam enigmas que envolvem fatores sociais, culturais e linguísticos (DIONISIO, 1998).

Imagem 18 - Enunciado 14 – *Nuevo Recreo*

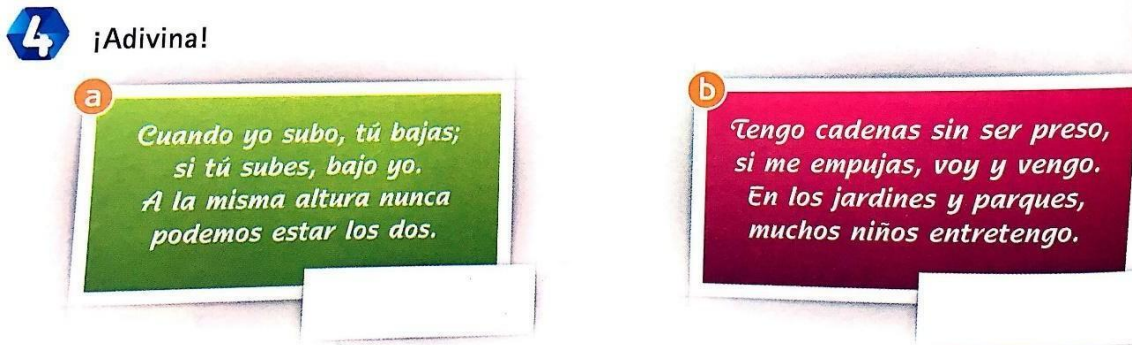
Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 19 - Enunciado 15 – *Nuevo Recreo*

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 20 - Enunciado 16 – *Nuevo Recreo*

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 21 - Enunciado 17 – *Nuevo Recreo*

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 22 - Enunciado 18 – *Nuevo Recreo*

Fonte: AMENDOLA, 2014.

Sobre as adivinhas, concebidas como um gênero de discurso, e a partir da análise das que figuram ao longo da coleção didática, pode-se se dizer que possuem uma estrutura relativamente estável, que se baseia nas seguintes características: a. descrição de si que o enunciador objeto/animal faz; b. pergunta que convoca uma resposta do coenunciador-aluno.

Tal estrutura pode ser observada nas adivinhas abaixo. Sublinhada está a parte da descrição e em negrito a pergunta que o enunciado faz ao coenunciador, convidando-o a participar do jogo de adivinhação:

Soy un elegante señor.

Tengo hojas, pero no soy árbol ni flor.

Sin tener voz puedo hablar
y, si me abres, algo te puedo contar.

¿Quién soy?

(Enunciado 14 – Nuevo Recreo)

Tengo orejas largas, rabo cortito;

corro y salto muy ligerito.

¿Quién soy yo?

(Enunciado 15 – Nuevo Recreo)

Soy quien vigila la casa, quien avisa si alguien pasa y soy fiel amigo del hombre.

¡Adivina mi nombre!

(Enunciado 15 – Nuevo Recreo)

¿Qué soy?

Dos buenas piernas tengo, pero no puedo andar.

Él o ella sin nosotros mal se pueden presentar.

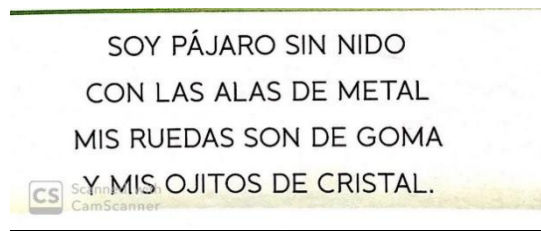
(Enunciado 16 – Nuevo Recreo)

No enunciado 14, o enunciador objeto/animal atribui a si características humanas como ser um senhor elegante e poder contar algo apesar de não ter voz. Partindo-se do pressuposto que a adivinha é um gênero relacionado à tradição oral, podemos pensar que a voz que se apresenta nas adivinhas como um enunciador objeto/animal, como se fosse o próprio objeto, animal ou uma pessoa hipotética enunciando, não passa de um simulacro, de uma encenação, uma espécie de jogo cênico num determinado plano enunciativo. No momento em que esse enunciador toma a palavra, ocorre um processo de personificação da “coisa”, já que a adivinha em questão tematiza o objeto livro.

Pode-se dizer que também se manifesta nesses enunciados o processo de

personificação, por meio do qual os animais falam com o coenunciador-aluno, característica atribuída aos seres humanos. O aluno é interpelado a participar do jogo das adivinhas de dois modos distintos: num momento apresenta-se uma interrogação (*¿Quién soy yo?*). Em outro momento, o coenunciador é convocado a interagir por meio de uma exclamação com forma imperativa, sendo o enunciador mais incisivo com o aluno (*¡Adivina mi nombre!*).

Imagem 23 - Enunciado 19 – *Ventanita al Español*



Fonte: FEITOSA, 2013.

O enunciador objeto / animal, que se apresenta por meio do gênero adivinha, não aparece muito ao longo da coleção *Ventanita al español*. O enunciado acima é a única manifestação desse enunciador ao longo de toda a coleção. Igualmente como vimos na coleção *Nuevo Recreo*, tal par interlocutivo inscreve o aluno ao propor-lhe uma espécie de charada, de adivinhação. Desse modo, constrói-se uma imagem de aluno ativo no processo de aprendizagem, não mais como um mero observador, mas sim como um partícipe da proposta didático-pedagógica.

Nem todas as adivinhas, no entanto, seguem essa estrutura na qual o enunciador objeto/animal faz uma descrição de si e depois (ou antes) convoca o coenunciador a participar do jogo de adivinhação. Algumas adivinhas até focam na descrição que o enunciador faz de si, mas não apresentam uma pergunta que interpele o coenunciador-aluno a responder. Nesse caso, podemos inferir que o hiperenunciador, por meio do comando da questão, será o responsável por convocar a resposta do coenunciador-aluno, como podemos observar nos enunciados 15, 16, 17 e 18:

Adivina cuáles son las mascotas. (enunciado 15 – *Nuevo Recreo*)

¡Adivina el nombre de la prenda de vestir! (enunciado 16 – *Nuevo Recreo*)

¡Adivina! (enunciado 17 – *Nuevo Recreo*)

Lee y adivina las profesiones. (enunciado 18 – *Nuevo Recreo*)

Observa-se, portanto, um entrecruzamento de vozes e de relações entre diferentes enunciadore e seu respectivo par interlocutivo. Ora apresenta-se uma relação entre o enunciador objeto/animal e o coenunciador-aluno, mas ainda numa lógica dos simulacros, do “faz de conta”, numa enunciação que se apresenta mais como um efeito para fins lúdicos e em outros momentos ressurge a relação entre o hiperenunciador e o coenunciador-aluno.

Concluimos esta parte de nosso trabalho recuperando a importância de se pensar no estatuto do enunciador e do coenunciador ao longo do LD, pois ao observar tais nuances e matizes de sentido construídas por meio dessa relação, podemos perceber a pluralidade de vozes e posicionamentos que se fazem presentes ao longo da obra e vislumbrar sentidos sobre o papel do aluno no ensino de LEC.

PARTE III – UMA CONVERSA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Nesta terceira parte da tese, apresentamos outros percursos teórico-metodológicos que trilhamos ao nos decidirmos por ir a campo ao encontro dos sujeitos-criança (capítulo 4). No capítulo 5, consta a segunda etapa de análise, que consiste na análise discursiva dos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança com quem dialogamos. No capítulo 6, trazemos as alianças e as contraposições a partir dos posicionamentos apresentados nos enunciados dos sujeitos-criança.

4 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ENCONTRO COM OS SUJEITOS-CRIANÇA

A presente investigação vem trazendo o sujeito-criança como eixo desde a primeira página, desde o primeiro momento em que anunciamos que nosso tema maior de investigação seria o ensino de espanhol para crianças e posteriormente, quando nos detivemos na análise dos LDs de espanhol para crianças.

Até aqui, pudemos observar múltiplas formas como as diferentes vozes enunciam ao longo dos LDs e são orquestradas, isto é, como a tomada da palavra é posta em cena ao longo de tais materiais.

Observamos, num primeiro momento, na primeira etapa da análise, o estatuto do enunciador e do coenunciador, partindo de uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008), e ali já se observavam algumas crianças, ora enunciando, ora sendo enunciadas, conforme pudemos observar.

Poderíamos, como pesquisadores, pensar que tais análises já seriam suficientes para responder às perguntas que norteiam a presente investigação. No entanto, convidamos o leitor a fazer conosco a seguinte reflexão: que sujeito-criança é esse que enuncia nos LDs analisados até o presente momento? São crianças de onde? De que lugar? De que época? De que contexto? De que corte racial, etário, geográfico? As imagens produzidas são formas constituídas a partir de quais forças em jogo?

Falou-se sobre como os LDs constroem imagens de crianças, seja falando delas, para elas ou pondo-as em cena para enunciarem. Porém, tais enunciados são ainda construídos e orquestrados pelos próprios LDs.

Depois de algumas conversas e orientações de colegas professores que leram o material de nossa pesquisa previamente, entendemos que seria necessário criar um dispositivo que propiciasse que sujeitos-criança pudessem opinar sobre os tais LDs que foram pensados para eles.

Nossa proposta então foi: ir ao CAP-UERJ, onde temos um projeto de extensão, no qual uma oficina de espanhol é ministrada (conforme mencionamos no início deste trabalho) para crianças do 3º, 4º e 5º anos e conversar com elas sobre o ensino de espanhol e sobre os LDs que estamos analisando na pesquisa.

Concretamente, nós pegamos o material de análise da pesquisa (os LDs) e o jogamos num circuito com os sujeitos-criança para que eles também os analisassem. E aí, nesse sentido, produziu-se um novo *corpus* de análise nesse segundo momento, que são as falas das crianças sobre os LDs. Não só fizemos a análise dos LDs, mas colocamos em análise o material para que outrem também pudessem opinar sobre essa materialidade linguística.

Os LDs, nesse contexto em que são analisados pelos sujeitos-criança, se configuram como artefatos que podem e devem ser manuseados, manipulados de diferentes formas, que sejam uma materialidade que possa ser efetivamente experienciada pelos sujeitos-criança. Numa metáfora, podíamos entender os LDs como um artefato lúdico, tal qual um brinquedo, por exemplo. Com isso, complexificamos o nosso material de análise (e a pesquisa, conseqüentemente).

Nossa ideia com essa proposta foi trazer outros pontos de vista sobre os mesmos materiais de análise, pois entendemos que os sujeitos-criança podem contribuir bastante para que possamos pensar nesse ensino de LEC e é justamente o que não costuma acontecer no dia-a-dia das editoras de LDs. Crianças não são convidadas a opinar sobre os materiais didáticos produzidos porque “já se sabe como a criança é e do que a criança gosta”. Para fazer isso, entendemos necessariamente o sujeito-criança como um ponto de vista a ser considerado e também porque não desejaríamos na pesquisa adotar o mesmo tipo de atitude que é adotada nas editoras que produzem os LDs de LEC: o apagamento dos sujeitos-criança por meio da não oportunização à fala e ao posicionamento em relação ao material elaborado para as crianças.

Ao levarmos os LDs para que fossem analisados pelos sujeitos-criança, instaurou-se em nossa pesquisa uma dimensão de intervenção, de acordo com a perspectiva cartográfica, pois entendemos que

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscente prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30, 31).

É importante destacar que nosso olhar de pesquisador já está “contaminado” pelas experiências vivenciadas com sujeitos-criança. Desse modo, nosso olhar para os sujeitos-criança já é um olhar atravessado pelas massas de textos produzidas por tantos sujeitos-criança com os quais encontramos ao longo de alguns anos, durante nosso fazer docente. Essa discussão é importante, pois ela nos mostra que qualquer tentativa de neutralidade no fazer da pesquisa é uma ilusão. Não há a possibilidade da neutralidade, uma vez que pesquisador e sujeitos de pesquisa ao enunciarem são atravessados por discursos antecedentes que, de alguma forma, orientarão a condução das interações no campo.

Entendemos que ao longo dos LDs analisados anteriormente, a criança é vislumbrada como sujeito do enunciado, de modo que ela não fala, mas é falada ao longo dos materiais. Nós convidamos a criança a falar e a que seja, assim, sujeito da enunciação.

É interessante destacar que nós fomos para a escola com o gravador fazê-los falar. Nós como pesquisadores, então, provocamos a tomada da palavra. O que não quer dizer que essa palavra vai ser mais autêntica do que os enunciados da criança como sujeito do enunciado que figuram nos LDs analisados. A questão é que quando vamos a campo e convocamos os sujeitos-criança a falar, o próprio ato de pesquisa já tem uma dimensão de intervenção.

Ter essa dimensão e esse entendimento dos encaminhamentos metodológicos numa perspectiva cartográfica nos ajuda a pensar novamente na

não-possibilidade da neutralidade no fazer da pesquisa, pois os enunciados produzidos naquele contexto de coenunciação entre pesquisador e sujeitos-criança foi construído para tal fim e, por conseguinte, os enunciados produzidos pelos sujeitos-criança só foram produzidos de tal maneira porque estavam num contexto muito particular de enunciação que foi construído para tal. Numa perspectiva extrativista de pesquisa, por exemplo, consideraríamos que esses enunciados dos sujeitos-criança estariam guardados na mente de cada um deles esperando o momento de serem reveladas ou extraídas pelo pesquisador, numa atitude de deciframento e descobrimento de algo que estaria oculto. Não é o caso aqui.

Ao chegar ao CAp-UERJ, nos direcionamos à sala em que ocorria a oficina e ao chegar, nos deparamos com sujeitos-criança com uma grande capacidade de argumentação e de contra-argumentação; sujeitos esses que estavam cheios de opiniões e posicionamentos sobre o que lhes foi apresentado ao longo de nossa conversa, mas que de alguma forma, na nossa cotidianidade, são caladas, interditadas e, com isso, impedidas de falar. E ainda mais grave: com essa interdição, naturaliza-se uma noção de que o sujeito-criança não tem opinião sobre o que ocorre ao seu redor ou que seria um ser sem capacidade de fazer leitura contextual e refletir sobre a realidade que o cerca.

Rechaçamos a perspectiva que vislumbra o sujeito-criança como um objeto de pesquisa, que nos fornece algumas informações quando vamos a campo extraí-las, numa perspectiva extrativista. Sobre essa questão que estamos debatendo agora, concordamos com Gonçalves (2018), quando nos propõe a seguinte reflexão:

Ao mesmo tempo em que a concepção de crianças como sujeitos vem ganhando espaço, estas, muitas vezes, ainda permanecem sendo apenas objeto de estudo, “colocados sob o olhar adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos.” (PROUT, 2010, p. 22). E como objetos, que espaço resta a estas crianças para que sua voz seja realmente ouvida e compreendida, seus anseios e desejos, mesmo os considerados por nós, adultos, sejam levados de fato a sério? Como as pesquisas podem capturar a participação desses sujeitos? Que perguntas e respostas as crianças, que também são parte do povo, desejam realmente fazer e encontrar? Qual a contribuição de nossas pesquisas sobre a infância para o reconhecimento das crianças como sujeitos sociohistóricos, indivíduos produtores de cultura e de transformação política? (GONÇALVES, 2018, p. 23)

O “sobre” não inscreve a criança na pesquisa como um sujeito que constrói sua subjetividade no encontro com o pesquisador. Concordamos com o termo

adotado por Pereira (2012), no que tange às pesquisas que possuem a criança como foco de análise: ao invés de fazermos pesquisas **sobre** crianças, a autora propõe que façamos pesquisa **com** crianças, conforme explica a seguir:

(...) o que aqui nomeamos como pesquisa com crianças implica (...) a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa. (...) É certo que a opção pela realização de um trabalho de campo que coloque face a face pesquisador e crianças cria um tipo de realidade diferente daquela experimentada pelo pesquisador quando este se debruça sobre estudos teóricos ou sobre produções infantis que dispensem a presença de crianças em sua interlocução. (PEREIRA, 2012, p. 63)

Ir a campo para realização de uma pesquisa, além de toda reflexão teórica, oportuniza o encontro do pesquisador com os sujeitos-criança, colocando-os face a face. Tal encontro instaura uma relação coenunciativa, a partir da qual enunciados diversos surgirão, podendo haver concordância, discordância e polêmicas.

Não se espera nesse encontro entre pesquisador e sujeitos-criança que haja uma relação hierárquica no que tange à interlocução, na qual um detém o sentido e o emite e o outro é somente o receptor, ou ainda, o pesquisador se considera superior às crianças, que seriam somente um objeto de análise, numa perspectiva de decifração.

Defendemos que coenunciar é enunciar junto e a partir daí, construir um lugar social no qual “pesquisador e criança se colocam um frente ao outro para instaurar um tipo específico de alteridade. Se, à primeira vista, é a criança que aparece como um ‘outro’ a ser desvendado pelo pesquisador, também para a criança o pesquisador - e seu interesse por ela - se torna uma incógnita, e o pesquisador passa a ser um ‘outro’ a lhe inquietar” (PEREIRA, 2012, p. 78).

No que concerne à nossa perspectiva de língua, entendemos que o sentido não se concebe antes da enunciação. Existiriam, portanto, “sentidos” e esses seriam construídos, isto é, não estariam prontos antes do momento de enunciação. Ao contrário, ao se enunciar, os sentidos se constroem, segundo os contextos nos quais emergem.

Se comparamos uma abordagem discursiva em relação a uma abordagem sobre a língua enquanto instrumento, isto é, não discursiva; podemos confrontar duas realidades em relação ao sujeito que enuncia: nesta se observa um sujeito que não interfere na língua, pois os sentidos já estariam prontos e ele só os coletaria e os transmitiria com a língua. Não importaria, diante dessa perspectiva, quem seria esse sujeito, de que posição social, histórica e cultural ele falaria, tampouco importaria em que contexto se estaria enunciando, como tampouco seria relevante com quem se estaria falando. O “receptor” da mensagem transmitida pela língua assumiria um caráter passivo e acrítico, de modo que o processo comunicativo seria visto de modo unilateral: haveria um emissor, um receptor, uma mensagem a ser transmitida e um código capaz de transmiti-la. A língua seria vista como transparente, de modo que serviria para representar a realidade do mundo extralinguístico.

Por outro lado, adotar uma visão discursiva em relação à língua significa considerar o sujeito não mais como o “emissor” de sentidos, mas sim um construtor de sentidos pelo próprio ato de enunciar. Chamaremos, portanto, **enunciador** àquele que enuncia e àquele outro “eu” com quem dialogamos o chamaremos **coenunciador**, segundo Maingueneau (2004, p. 54), pois ambos contribuem e participam da construção do ato enunciativo. Com esses termos, para além de ser uma nova nomenclatura, é também um novo paradigma ao se pensar os seres que compõem uma interlocução: se os dois coenunciam, então os dois assumem um posicionamento ativo, reflexivo e inscrevem a premissa do dialogismo inerente a toda troca interlocutiva, conforme nos salienta Bakhtin (2011).

Dialogando com os pressupostos bakhtinianos, concordamos com Pereira (2012, p. 84, 85), ao trazer as seguintes reflexões sobre o caráter dialógico da linguagem:

Em que circunstâncias o pesquisador traz a voz das crianças? Quando elas falam? Quando ele fala por elas? E, no que se refere aos teóricos, que lugar confere a eles em seu texto? Quando os reverencia? Quando recorre a eles para legitimar uma fala que seria sua? Que encontros o pesquisador propicia entre a voz desses autores, a voz das crianças e a sua própria voz? Que relações de alteridade e de autoridade aí se estabelecem? Que vozes se sobrepõem? Que outras se calam? Isso só reforça a importância de entender que o processo de criação da escrita do texto de pesquisa é também uma experiência alteritária, na qual o pesquisador funda uma ética com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa - as crianças, os teóricos, os leitores etc. Por um lado, o pesquisador, ao trazer para o texto a voz do “outro” e orquestrar essas vozes todas, dá a elas um acabamento se posicionando valorativamente sobre elas. Por outro lado, nesse complexo processo de orquestração da voz do “outro”, também o pesquisador vai recebendo

acabamento a partir daquilo que o outro traz. O que ele mostra sobre si mesmo e sobre o processo de construção da pesquisa? Quem é o pesquisador no seu próprio texto?

Aplicando tais conceitos aos propósitos desta pesquisa, o termo enunciador refere-se ao sujeito da enunciação que se apresenta nos enunciados recortados para análise. Desse modo, consideramos a enunciação como um espaço de construção de sentidos. Não há a predominância do enunciador sobre o coenunciador, pois este último não se apresenta como elemento passivo das trocas comunicativas (tal qual o “receptor” ou “destinatário”, numa perspectiva teórica não discursiva). Ao contrário, o coenunciador é também enunciador, no momento em que toma a palavra e se posiciona diante do que lhe fora dito anteriormente pelo enunciador. Eis o caráter essencialmente dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2011, p. 271, 272): “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...). A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (...)”.

Ainda sobre a natureza dialógica da linguagem, trazemos a voz de Maingueneau, ao atentar para a interatividade inerente ao ato de enunciação:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (...), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso (MAINGUENEAU, 2004, p. 54).

Para a Análise do Discurso (AD), o sujeito não possui pleno domínio de tudo o que fala, de maneira que poderá produzir sentidos sem querer produzi-los; ou ainda, dizer quando se silencia ou se omite. A AD resgata o conceito de inconsciente de Freud para explicar esse sujeito do discurso que não tem domínio total sobre os sentidos de sua enunciação. Tal modo de vislumbrar a linguagem implica desmitificar o sujeito da razão, uno, homogêneo, centrado e consciente de todo o processo discursivo.

A AD contrapõe-se, portanto, a uma concepção idealista da linguagem, que vislumbra o sujeito como origem, fonte ou causa em si dos discursos e que enxerga o sentido como transparente, como se houvesse uma verdade ou realidade por trás

da linguagem, de modo que esta serviria para revelá-la em sua “plenitude” e “essência”:

Para a Análise do Discurso, a linguagem não é o reflexo de algo que lhe é exterior. Toda produção de linguagem, portanto, não possui uma motivação outra, constituindo-se, de fato, como produto do encontro entre um eu e um outro, segundo formas de interação situadas historicamente. Não há, em Análise do Discurso, um espaço para formas de determinismo que possam constituir um limite entre um interior (a linguagem) e o seu exterior (o social ou o psicológico). Há sim uma articulação entre esses planos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.317).

De acordo com o que apontamos anteriormente, os enunciados serão sempre atravessados por outras vozes, de modo que nunca serão homogêneos. Ao contrário, é essa profusão de vozes trazida à tona ao se enunciar que marcará justamente o caráter heterogêneo dos enunciados. Não é necessário que se identifique uma marca de entrada da fala de outro enunciador para que se comprove a heterogeneidade constitutiva, pois ela é inerente à própria enunciação.

Faraco (2009, p. 58), ao ler Bakhtin, aponta que o enunciado se caracteriza pelas vozes sociais que “se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais”. Todo dizer é, portanto, internamente dialogizado: “é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos que todo discurso é heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes” (FARACO, 2009, p. 59, 60).

Maingueneau (1997, p.75) atenta para o fato de que “os fenômenos dependentes da ‘heterogeneidade mostrada’ vão bem além da noção tradicional de citação”. Perceber a introdução da voz de outro enunciador em um enunciado é ir além de tentar encontrar uma marca de discurso direto ou de discurso indireto, embora tais fenômenos linguísticos também sejam vislumbrados como marcas de heterogeneidade mostrada. Há, porém, outras marcas que podem ser passíveis de revelar a entrada de outra voz em um determinado enunciado.

Os conceitos que estamos elencando neste apartado, tais como concepção dialógica de linguagem e heterogeneidade enunciativa, nos auxiliam teoricamente na análise dos enunciados que os sujeitos-criança com quem conversamos produziram, pois anula-se a ilusão de que cada sujeito-criança fala aquilo que quer e que acredita apenas, como se fosse a gênese do seu dizer; e parte-se para um olhar sobre os enunciados produzidos pelos sujeitos-criança como enunciados inscritos

num determinado contexto social, cultural e que trazem consigo inscrições sociohistóricas e atravessamentos de tantos enunciados outros, isto é, de tantas outras vozes.

De maneira bem geral, podemos afirmar que na sociedade atual a infância é subalternizada em relação ao mundo adulto. Dessa forma, cabe a nós pesquisadores problematizar essa relação que está historicamente posta. Para isso, cabe lançar mão de uma metodologia de pesquisa com crianças que implique

o reconhecimento destas enquanto interlocutoras e autoras do processo, na medida em que as suas respostas e ações interferem nos destinos da pesquisa. Decidir-se por este caminho não implica o esvaziamento do lugar do pesquisador enquanto autor e autoridade no processo investigativo, mas o faz compreender que pesquisar 'com' crianças leva em conta considerar o olhar delas sobre si mesmas, como algo que dá acabamento ao olhar do pesquisador (PEREIRA et al., 2012, p. 100, 101).

Defendemos, portanto, que, embora nossa pesquisa seja localizada num espaço-tempo e que tenhamos conversado com sujeitos-criança específicos, que são sujeitos singulares em suas complexidades, seus enunciados reverberam em, são atravessados por e/ou atravessam outros enunciados e outras vozes que tematizam a criança como “objeto” de pesquisa e como “objeto” de ensino de LE, o que contribui para reflexões sobre o ser criança no contexto de ensino de LE.

Nossa concepção de infância dialoga com a proposta de Pereira (2012, p. 100), pois concordamos com uma compreensão dos sujeitos-criança como “sujeitos inseridos na cultura, sujeitos com experiências plurais, sujeitos de seu tempo, sujeitos de direitos, seres dotados de capacidade de pensar e de se posicionar sobre o mundo em que estão inseridos, sobre a vida que vivem”.

No entanto, precisamos sempre estar atentos para não assumirmos como pesquisador uma atitude de busca às essências, como se os sujeitos-criança fossem revelar em seus enunciados o “modo como realmente a criança pensa”. Dentro da perspectiva discursiva que assumimos na presente pesquisa, conforme já salientamos anteriormente, nos posicionamos contra essa atitude extrativista de ir a campo e fazer “coleta” de dados.

Nossos sujeitos de pesquisa, enquanto seres discursivizados, são construtores de sentidos via enunciados. Nosso papel como pesquisador é provocar e viabilizar um espaço em que esses enunciados possam aparecer, coexistir e

polemizar uns com os outros. Dialogamos e concordamos com a posição de Pereira (2012, p. 100) ao afirmar que

conceber as crianças como interlocutores na pesquisa-intervenção não implica olhar para elas de forma isolada, como se houvesse uma essência ou uma condição infantil a ser revelada por elas e apenas por elas. Se, na perspectiva da pesquisa-intervenção, o adulto-pesquisador tem consciência da sua presença no contexto da pesquisa e, por princípio, não tenta camuflar essa presença, há de entendermos que toda produção discursiva infantil - mesmo aquela construída pelas crianças com seus pares - se dá em presença do pesquisador. Isto posto, pesquisar com crianças implica focá-las no contexto da relação de alteridade que a pesquisa instaura, isto é, um contexto necessariamente marcado pela alteridade adulto-criança.

Ir a campo conversar com os sujeitos-criança, no entanto, requereu que montássemos um roteiro de perguntas prévio. Ao elaborarmos as perguntas para o encontro e conversa com os sujeitos-criança da Oficina de Espanhol do CAp-UERJ, pensamos em primeiro lugar criar um dispositivo que fizesse esses sujeitos-criança falarem e refletirem sobre os LDs que foram escritos e concebidos graficamente para eles, mas que em nenhum momento dialogou com eles, tendo sido pensado exclusivamente por adultos. Entendemos que é de suma importância que o sujeito-criança não seja apenas falado nas investigações, como um simples “objeto de pesquisa”, mas que seja coparticipante.

Entendemos que ao fazer perguntas aos sujeitos-criança, elas exercem seu poder de reflexão e nos ajudam na construção de nossa pesquisa. Por isso, escolhemos como dispositivo para fazer falar os sujeitos-criança o gênero entrevista.

A entrevista, podendo ser mais ou menos dirigida, é entendida como um dispositivo de grande relevância para o pesquisador, pois contribui para “trazer à tona saberes de um dado grupo de atores acerca do qual não se dispõe de suficiente conhecimento prévio (DAHER, 2016, p. 42)”. Ainda sobre o dispositivo entrevista, Daher salienta que

Na maioria das vezes, a entrevista é basicamente estruturada por meio de um conjunto de perguntas dirigidas ao entrevistado. Por isto mesmo, é vista como um diálogo, comparável, de certo modo, ao que se observa em comunicações cotidianas. É certo que “cuidados metodológicos” têm sido apontados por diversos autores no que diz respeito à elaboração de um roteiro de entrevista. No entanto, em tais reflexões de ordem metodológica, não se encontram informações suficientes que garantam a construção de um roteiro com um *status* diferenciado do da mera conversação (DAHER, 2016, p. 42).

O encontro com os sujeitos-criança se deu no dia 12 de julho de 2018. A bolsista que ministrava a oficina cedeu um momento de sua aula para que pudéssemos intervir naquele contexto didático-pedagógico. A aula acontecia das 13h às 14h30min e atendia crianças de 8 a 10 anos.

Na elaboração das perguntas, tivemos a preocupação de proporcionar momentos de fala, isto é, um espaço de interlocução no qual os sujeitos-criança pudessem falar, opinar livremente sobre as questões que iríamos debater ali, mas que também não fosse um ato solene e que, portanto, não retirasse o viés da espontaneidade nas conversas e discussões que seriam estabelecidas. Isso significa concretamente que não queríamos chamar os sujeitos-criança e dizer (pelo menos não num primeiro momento): “Olha! Estou aqui para que vocês me ajudem a analisar esses livros didáticos”.

Nossa proposta, então, foi: estabelecer uma relação de colocar os sujeitos-criança no centro do processo para que eles pudessem pensar o que fariam, de maneira hipotética, em determinado contexto didático-pedagógico. Acreditamos que quando o sujeito-criança reflete sobre o que ela faria numa aula de espanhol para crianças se ele fosse o(a) docente, que atividades levaria, que proporia para seus alunos, pelo viés do lúdico e da projeção, poderíamos fazê-los falar suas opiniões sobre os LDs, mas de maneira mais “natural”, sem tanta formalidade de uma entrevista cujo pesquisador vai a campo extrair “verdades” de seus sujeitos de pesquisa. É claro que havia uma dimensão de fazer as crianças falarem, mas que fosse de uma maneira mais orgânica e menos intimidatória. Essa foi a nossa motivação ao elaborar as perguntas dessa maneira. Veremos a seguir o roteiro de entrevista elaborado:

Quadro 17 – Roteiro da entrevista

OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ ROTEIRO
Verificar as motivações que levaram as crianças a se inscreverem na oficina de espanhol.	Qual seria a importância da aprendizagem de uma LE para as crianças?	A LE serviria como um diferencial no currículo acadêmico das crianças, com vistas a uma preparação para o mercado de trabalho.	1. Por que vocês quiseram fazer parte desta Oficina e aprender espanhol?

		<p>A matrícula na Oficina poderia se dar pelo desejo da criança em aprender um novo idioma.</p> <p>A matrícula na Oficina poderia se dar pelo desejo unicamente dos pais e não da criança, que faria as aulas de maneira forçada.</p>	
Estabelecer que práticas didático-pedagógicas seriam mais atrativas para as crianças.	De que maneira, as práticas-didático pedagógicas vistas nos LDs de espanhol para crianças se relacionariam com a visão das crianças sobre a Oficina?	As aulas de LE deveriam ser lúdicas (atividades de colorir, músicas, jogos, etc).	2. Como vocês acham que deveriam ser as aulas?
Levantar os conteúdos imprescindíveis que os alunos precisariam ter aprendido ao final do Módulo I da Oficina.	De que maneira os conteúdos trabalhados nos LDs de espanhol para crianças se relacionariam com a visão das crianças sobre o que precisariam ter aprendido ao final da Oficina?	Os alunos deveriam ter aprendido a se comunicar oralmente, por ser a habilidade oral muito valorizada profissionalmente.	3. O que vocês acham que os alunos precisam ter aprendido ao final da Oficina? Por quê?
Levantar as práticas didático-pedagógicas imprescindíveis ao longo da Oficina.	Que atividades didático-pedagógicas seriam mais efetivas em aulas de espanhol para crianças?	Seriam consideradas imprescindíveis atividades relacionadas ao lúdico e à aprendizagem de vocabulário.	4. Que atividades vocês acham que não poderiam faltar nas aulas da Oficina? Por quê?

Estabelecer as práticas didático-pedagógicas que não seriam consideradas adequadas ao longo da Oficina.	Que atividades didático-pedagógicas não seriam consideradas adequadas em aulas de espanhol para crianças?	Ensino de vocabulário e de gramática de maneira descontextualizada.	5. Que atividades vocês acham que não deveriam ter nas aulas da Oficina? Por que não?
Verificar como o docente de LE deve agir com as crianças em contexto de ensino-aprendizagem.	Como as crianças da Oficina veem o professor de LE?	O docente de LE é visto como aquele que detém os saberes. O docente de LE precisa escrever na lousa e explicar o conteúdo de maneira expositiva. O docente de LE precisa ter paciência.	6. Como vocês acham que o(a) professor(a) desta Oficina deve ser? Por quê?
Verificar como o docente de LE não deve agir com as crianças em contexto de ensino-aprendizagem.	Como as crianças da Oficina veem o professor de LE?	O docente de LE não pode falar português durante as aulas da Oficina.	7. E como o professor não deve ser? Por que não?
Verificar a pertinência do LD como uma ferramenta de aprendizagem de uma LE.	O LD seria imprescindível para o ensino de uma LE para crianças? Se sim, por qual (quais) motivos? Se não, que outras possibilidades de materiais didáticos existiriam?	O LD seria considerado pelas crianças como uma importante ferramenta didático-pedagógica para o ensino de uma LE, devido a ser um gênero tradicionalmente escolar. O LD deveria ter poucas páginas.	8. Vocês acham que esta Oficina precisaria ter um livro? Por quê? Teria quantas páginas?
Levantar	Como seria um	O LD de espanhol	9. Se houvesse

<p>diferentes aspectos que poderiam compor um LD de espanhol para crianças pensado por elas.</p>	<p>LD de espanhol para crianças pensado por sujeitos-criança e não como um material pensado por adultos?</p>	<p>para crianças pensado por sujeitos-criança seria colorido, teria poucas páginas, teria um papel mais rústico e seria do tamanho dos LDs que circulam no ambiente escolar.</p>	<p>um livro e vocês pudessem dar ideias para a produção desse livro, como ele seria? Teria cores? Como seria a capa? Como seria o papel desse livro? Seria de que tamanho?</p>
<p>Levantar as imagens que as crianças desejariam ver no LD de espanhol para crianças.</p>	<p>De que maneira as imagens que aparecem nos LDs de espanhol para crianças dialogam com o que os sujeitos-criança gostariam de ver retratado nos LDs?</p>	<p>Os sujeitos-criança gostariam de ver mais fotografias do que ilustrações criadas para fins didáticos.</p>	<p>10. Que imagens vocês gostariam de ver nesse livro?</p>
<p>Levantar os lugares (geográficos) que as crianças desejariam ver no LD de espanhol para crianças.</p>	<p>De que maneira os lugares que aparecem nos LDs de espanhol para crianças dialogam com o que os sujeitos-criança gostariam de ver retratado nos LDs?</p>	<p>Os sujeitos-criança gostariam de ver lugares culturalmente relevantes do mundo hispânico.</p>	<p>11. Que lugares vocês gostariam de ver nesse livro?</p>
<p>Levantar os assuntos que as crianças desejariam ver no LD de espanhol para crianças.</p>	<p>De que maneira os assuntos que aparecem nos LDs de espanhol para crianças dialogam com o que os sujeitos-criança gostariam de ver retratado nos LDs?</p>	<p>Os assuntos estariam organizados com base em funções comunicativas e campos semânticos específicos.</p>	<p>12. Que assuntos vocês gostariam de ver nesse livro?</p>

Depois de fazer essas perguntas aos sujeitos-criança da Oficina, projetamos no slide as páginas 52 e 53 do livro *Nuevo Recreo 1* e fizemos as seguintes perguntas:

Imagem 24 – LD *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 18 – Roteiro da entrevista

OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ ROTEIRO
Levantar o que os sujeitos-criança observam na imagem exibida.	Os sujeitos-criança conseguem descrever e interpretar a imagem mostrada, a partir de um recorte de classe?	Os sujeitos-criança percebem que a casa mostrada no LD é uma casa para um determinado público, a partir de uma determinada classe social.	13. O que vocês observam na imagem?
Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre a casa	De que maneira a casa mostrada no LD dialoga com a realidade	Os sujeitos-criança estabelecem relações entre a	14. Essa casa é parecida com a de vocês? Por quê?

apresentada no LD e a casa deles.	socioeconômica dos sujeitos-criança?	casa mostrada no LD e as suas próprias casas, elencando semelhanças e diferenças.	
Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre a casa apresentada no LD e as diversas possibilidades de moradia existentes em nossa sociedade.	De que maneira a casa mostrada no LD dialoga com a realidade socioeconômica dos sujeitos-criança e das demais pessoas?	Os sujeitos-criança apontariam que a casa representada no LD não seria a única possibilidade de moradia existente numa determinada sociedade.	15. Essa casa representaria todas as casas de todas as pessoas? Por quê?
Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre a casa apresentada no LD e as diversas possibilidades de moradia existentes em nossa sociedade e os sujeitos que habitam tais moradias.	Os sujeitos-criança conseguiriam fazer uma leitura crítica do material, com corte social? De que maneira?	Os sujeitos-criança apontariam que a casa mostrada no LD está relacionada a pessoas de uma determinada classe social.	16. Que tipo de pessoa moraria nessa casa? Como seriam essas pessoas?
Estimular que os sujeitos-criança, ao se colocarem na posição de docentes, proponham modos de se ensinar o campo semântico de moradia de maneira mais inclusiva.	Que mudanças no material mostrado os sujeitos-criança proporiais?	Os sujeitos-criança apontariam práticas mais inclusivas no que tange ao campo semântico “moradia”.	17. Se você fosse o(a) professor(a), mudaria alguma coisa nessas páginas para ensinar as partes da casa para seus alunos?

Fonte: O autor, 2019.

Depois, mostramos aos sujeitos-criança a página 22 do livro *Ventanita el español 2* e seguimos com as perguntas:

Imagem 25 – LD *Ventanita al Español*



Fonte: FEITOSA, 2013.

Quadro 19 – Roteiro da entrevista

OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ ROTEIRO
Levantar o que os sujeitos-criança observam na imagem exibida.	Como os sujeitos-criança veem as imagens de criança construídas pelo LD?	Os sujeitos-criança não se reconheceriam nas imagens de criança construídas pelos LDs.	18. Essas imagens representam crianças. O que vocês acham dessas imagens?
Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre as imagens de criança apresentadas no LD.	Como os sujeitos-criança veem as imagens de criança construídas pelo LD?	Os sujeitos-criança não se reconheceriam nas imagens de criança construídas pelos LDs.	19. Vocês se sentem representados por elas?

Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre as imagens de criança apresentadas no LD.	Que alterações no material mostrado os sujeitos-criança sugeririam? Que outras imagens seriam incluídas?	Os sujeitos-criança apontariam imagens de criança que fugissem de um estereótipo de infantilização.	20. Vocês acrescentariam alguma outra imagem? Qual / Quais?
--	--	---	---

Fonte: O autor, 2019.

Depois desse primeiro momento, agradecemos a colaboração dos sujeitos-criança e solicitamos à bolsista que escolhesse 6 alunos para saírem da sala para que continuássemos uma conversa do lado de fora. A bolsista escolheu os 6 alunos que mais se posicionaram ao longo da discussão feita em sala de aula. Saímos da sala com esses 6 alunos e levamos para eles 2 livros – 1 de cada coleção - e deixamos os livros com eles para que os analisassem livremente. Cada trio ficou com um livro. Nessa parte, a condução da conversa foi livre. Não havia um roteiro prévio de perguntas. A conversa foi sendo conduzida a partir do que eles apontavam sobre os LDs em questão.

Imagem 26 – Crianças analisando livros didáticos



Fonte: O autor, 2018.

Imagem 27 – Crianças analisando livros didáticos



Fonte: O autor, 2018.

Imagem 28 – Crianças analisando livros didáticos



Fonte: O autor, 2018.

Houve a análise e manipulação dos LDs pelos sujeitos-criança e o que nos chamou a atenção é que não houve nenhuma timidez em explanar sua opinião sobre o material. Os sujeitos-criança sabiam exatamente os pontos positivos e os pontos negativos dos materiais em questão, às vezes inclusive discordando um do outro em relação a uma determinada característica do LD, mas o mais importante nessa análise foi ver o engajamento deles e a prontidão com a qual construíam seus posicionamentos¹⁹.

Isso diz muito sobre nossas crenças em relação à criança de maneira geral e ao universo infantil: pinta-se esse universo como se fosse um mundo à parte da realidade adultocêntrica e pintam-se os sujeitos-criança como se fossem seres alheios ao que ocorre ao seu redor. Como esse entendimento do senso comum acaba no cotidiano sendo reforçado por práticas reiteradas, acabamos por nos surpreender quando vemos crianças opinando e se posicionando veementemente em relação a algo. Foi o que inevitavelmente ocorreu durante nossa ida ao campo: surpreendeu-nos (positivamente) o pronto posicionamento dos sujeitos-criança quando eles assim foram convocados a opinar.

Partindo-se já da relação construída durante o encontro e conversa com as crianças, foi registrada toda a interação que tivemos em nosso gravador de celular. Posteriormente, toda a conversa foi transcrita. A ideia de se fazer a transcrição foi um passo metodológico importante para que pudéssemos transformar os enunciados orais produzidos naquela troca enunciativa em enunciados escritos, isto é, numa materialidade linguística passível de ser analisada.

É bem verdade que analistas do discurso já avançaram e hoje produzem pesquisa sobre textos orais, mas de que adianta analisar um *corpus* oral se a própria academia só valida pesquisas com base na modalidade escrita? Ainda que não seja esse o foco da discussão aqui, fica como ponto para posterior reflexão: o que se ganha e o que se perde (em termos semânticos e pragmáticos) num processo de transcrição de processos interlocutivos orais? Como dar conta no escrito da pluralidade de vozes dos sujeitos-criança que falam ao mesmo tempo, das pausas e

¹⁹ É importante ressaltar que o CAP-UERJ é uma escola que estimula a autonomia das crianças. E isso se reflete no modo como elas se constituem e se posicionam diante do que lhes é socialmente demandado. Nem todas as práticas pedagógicas de todas as escolas têm esse perfil.

hesitações, das respirações, dos elementos não-linguísticos que constituíram as interlocuções naquele espaço-tempo?

Após a transcrição, efetuamos durante algumas semanas uma leitura atenta do material transcrito para que pudéssemos decidir qual seria o modo de entrada para a análise do material. Tanta coisa interessante e potente havia sido dito pelas crianças em nosso encontro que sabíamos que tínhamos um material extenso em nossas mãos, mas tínhamos também uma dificuldade de encontrar por que caminho seguiríamos. Um critério para tentar chegar às categorias de análise foi a partir das regularidades linguísticas que apareciam ao longo do material. Ao começarmos a mapear as estruturas linguísticas que mais se repetiam, observamos que, grosso modo, apareciam as seguintes categorias linguístico-gramaticais:

- verbos auxiliares modais
- dêiticos de espaço e de tempo
- modalidade deôntica
- modalidade epistêmica

O aparecimento abundante desses mecanismos linguísticos nos enunciados transcritos nos levou à categoria das modalidades enunciativas. Esses conceitos serão explicados de maneira breve posteriormente, mas para efeito de visualização do quanto tais categorias aparecem no *corpus*, criamos a tabela abaixo (que já é um recorte que prioriza apenas os enunciados com tais marcas):

Quadro 20 – Modalidades enunciativas

<p>Mecanismos linguísticos que evocam uma modalidade epistêmica</p>	<p>“<u>Eu acho que o livro</u> precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. <u>E eu também acho que</u> tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! <u>Eu acho que não tem nada a ver!</u> Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”.</p> <p>[E12]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> também tinha que botar uma família... olha só... são todos brancos. Tinha que botar também negros, mulatos e que também que tivesse tipo uma avó ou um avô porque as famílias também têm que cuidar dos avós não colocar os idosos no asilo!”</p> <p>[E14]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> também a menina negra tá... parece que é a única que não tá pensando. E só tem uma. Tinha que ter duas meninas e dois meninos”.</p> <p>[E15]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> aqui já mostra mais crianças negras, mais outros tipos de crianças”.</p> <p>[E16]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa, cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...”.</p> <p>[E17]</p> <p>“<u>Eu acho que não é tão importante a história da Espanha</u> porque você não vai encontrar alguém numa viagem: ‘ah conta a história da Espanha!’. Não tem sentido!”</p> <p>[E18]</p> <p>“<u>Eu acho que a história é um pouquinho importante</u> porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou</p>
--	--

	<p>se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!” [E19]</p> <p>“Olha, assim... <u>Eu acho essas atividades muito infantis</u>. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”. [E20]</p> <p>“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. <u>Eu acho que</u> tinha que separar”. [E22]</p> <p>“Uma coisa que <u>eu acho que</u>... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo”. [E23]</p> <p>“Ah <u>eu acho!</u> Tinha que dar uma dificultada”. [E24]</p> <p>“Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas <u>eu acho que quanto mais infantil melhor</u> porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado”. [E25]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis”. [E26]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> elas podiam ser menores. Porque tem que ter o espaço pra fazer as coisas e o espaço pra ilustração. Então podiam controlar isso”. [E28]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> às vezes a ilustração propõe o desafio e <u>eu achei isso legal</u>”. [E29]</p> <p>“Mas <u>eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo</u>, meio criancinha”. [E30]</p>
--	--

<p>Mecanismos linguísticos que evocam uma modalidade deôntica</p>	<p>“(…) <u> você vai precisar trabalhar </u> e aí <u> precisa saber uma língua além do inglês </u>”. [E1]</p> <p>“A gente <u> precisa saber espanhol </u> pra quando for fazer estágio”. [E2]</p> <p>“A gente <u> precisa aprender a falar </u> tipo tudo do espanhol (…)”. [E7]</p> <p>“Se você for morar lá na Espanha, você <u> vai precisar assinar um montão de documento </u>, né?” [E9]</p> <p>“<u> Podia ser </u> um livro que a gente pudesse escrever (…) <u> um livro que tivesse </u> atividades de Ciências...” [E10]</p> <p>“No começo do livro <u> podia ter </u> assim (…)”. [E11]</p> <p>“Eu acho que o livro <u> precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha </u> e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também <u> tem que saber um pouquinho de como foi essa história </u>. E eu também acho que <u> tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! <u> Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol </u>, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”. [E12]</u></p> <p>“<u> Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha </u>”. [E13]</p> <p>“Eu acho que também <u> tinha que botar uma família... olha só... são todos brancos. Tinha que botar também negros, mulatos e que também que tivesse tipo uma avó ou um avô porque as famílias também têm que cuidar dos avós não colocar os idosos no asilo!</u>” [E14]</p>
--	---

“Eu acho que também a menina negra tá... parece que é a única que não tá pensando. E só tem uma. Tinha que ter duas meninas e dois meninos”.

[E15]

“Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa, cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...”.

[E17]

“Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!”

[E19]

“Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”.

[E20]

“Podia colocar a metade sobre a história da Espanha, dos outros países...”.

[E21]

“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”.

[E22]

“Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo”.

[E23]

“Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada”.

[E24]

“Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis”.

[E26]

“Eu acho que elas podiam ser menores. Porque tem que ter o espaço pra fazer as coisas e o espaço pra ilustração. Então podiam controlar isso”.

[E28]

Pensar a organização desse segundo bloco de análise a partir das marcas linguísticas de modalidades enunciativas nos permite depreender as imagens discursivas que se constroem via discurso desse enunciador-criança que se posiciona, que tem voz e quer ser ouvido. Não se trata de pensar numa manipulação linguística a partir das intenções dos sujeitos da enunciação, como se vê em algumas tendências linguísticas em que as modalidades são entendidas como elementos de expressão da intencionalidade dos sujeitos. Concordamos com Foucault (2008, p. 61), quando afirma que

as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. (FOUCAULT, 2008, p. 61)

Interessa-nos, portanto, observar nos enunciados dos sujeitos-criança com quem conversamos esses “planos de onde se fala” e “as diversas posições que pode ocupar quando exerce um discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Coracini (1991, p. 113) destaca que “a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere”. Para Lyons (1977), modalidade diz respeito ao modo como o sujeito enunciador expressa suas opiniões ou atitudes em relação à proposição, à sentença ou à situação que ela descreve. Seria, segundo os referidos autores, a matização da expressão. Em outras palavras, se pensarmos de maneira bem simplória nas categorias “conteúdo” e “forma”, as modalidades seriam os elementos que estariam mais vinculados à forma em que determinado conteúdo é veiculado.

Entendemos as definições de Coracini (1991) e Lyons (1977) para modalidade, mas como analistas do discurso, gostaríamos de nos apropriar de sua definição pontuando algumas distinções que fazemos em relação ao nosso modo de ver a língua e a produção discursiva de maneira geral. Primeiro, cabe destacar que não entendemos a produção enunciativa como uma mera expressão de um sujeito, pois o termo “expressão” nos remete a um enunciado que estaria pronto, acabado, que teria sido construído no âmbito pré-discursivo (na mente?) e que só depois de estar elaborado teria sido posto para fora em forma de materialidade linguística.

A modalidade é entendida por nós não como o modo como um sujeito expressa uma ideia, mas na medida em que, não havendo um enunciado pré-existente a um contexto de interação entre dois coenunciadores, que imagens de si esse enunciadador-criança constrói discursivamente ao se posicionar a partir do uso de uma marca linguística de modalização.

Pensando-se nessa perspectiva, a depender do elemento de modalidade empregado no fio de um enunciado, os sentidos que se constroem serão diversos. Nesse caso, a modalidade não seria apenas um mecanismo pragmático com vistas a expressar algo com uma determinada intenção, mas ela mesma contribui para a construção de sentidos diversos dentro de um determinado contexto enunciativo. Coincidimos com o posicionamento de Foucault, conforme pode-se observar:

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 2008, p. 61)

A observação da ocorrência dessas estruturas linguísticas nos permite pensar sobre os sentidos que se constroem a partir da materialidade linguística produzida por nossos enunciadadores e também entender como esse enunciadador se apresenta discursivamente.

No que se refere à classificação, existe uma variedade de terminologias para o fenômeno da modalidade, a depender dos teóricos que trabalham com tal conceito. De maneira geral, podemos destacar três tipos de modalidades (as mais recorrentes na literatura): a. modalidade alética; b. modalidade epistêmica; c. modalidade deôntica.

A modalidade alética se relaciona com um valor de verdade, conhecimento aceito ou comprovado cientificamente expresso num determinado enunciado. A modalidade epistêmica, por outro lado, apresenta-se como localizada no eixo do saber, mas desde uma perspectiva de avaliação do enunciadador sobre o que está enunciando. Geralmente, marca a inscrição do posicionamento do enunciadador em relação a um determinado assunto. A modalidade deôntica se associa ao eixo do

dever, das normas e das condutas e, portanto, está relacionada com os valores de obrigação, permissão, proibição e ordem (GUIRADELLI, SANTOS, 2010).

A partir do mapeamento das modalidades, fizemos uma nova organização no *corpus* a partir dos assuntos tematizados pelos sujeitos-criança no que tange ao ensino-aprendizagem de espanhol. Cabe destacar que, ao optarmos por usar o tema como critério de organização dos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança, estamos dialogando ainda com o conceito de Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008).

O tema se apresenta como um dos diferentes vetores que sinaliza Maingueneau como possibilidades de se aproximar analiticamente de um determinado *corpus*. Trabalhamos aqui com uma concepção de tema bem genérica: tema aqui é “aquilo de que um discurso trata” (MAINGUENEAU, 2008, p. 81), embora entendamos que, numa perspectiva discursiva, “o importante não é o tema, mas seu tratamento semântico” (MAINGUENEAU, 2008, p. 82).

As categorias de análise que se seguem se organizam, portanto, a partir dos posicionamentos dos sujeitos de pesquisa e de como esse ensino-aprendizagem de LEC é entendido por eles. Eis o que veremos nos próximos tópicos.

5 SEGUNDA ETAPA DE ANÁLISE: O QUE DIZEM OS SUJEITOS-CRIANÇA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Nesta segunda parte de nosso capítulo de análise, analisamos os enunciados produzidos pelos sujeitos-criança com quem encontramos e dialogamos sobre os LDs que constituíram o *corpus* de análise da primeira etapa. O que se apresenta aqui é algo que se poderia apresentar informalmente como “a análise da análise”.

Num primeiro momento, analisamos os LDs que falam sobre e para crianças. Agora, nossa proposta foi levar essas mesmas coleções didáticas para que fossem analisadas por sujeitos-criança e daí, analisar os discursos produzidos por esses sujeitos sobre os LDs. A cartografia, entendida como uma perspectiva teórico-metodológica, nos permitiu compartilhar com esses sujeitos-criança nossas inquietações em relação à pesquisa. Entendemos que é de suma importância que os sujeitos-criança possam ter a oportunidade de falar sobre um material elaborado para eles.

5.1 “A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio”: um ensino voltado para o mercado de trabalho

De maneira geral, quando se pensa a criança, tendemos a projetar sobre esse ser empírico que existe num agora, num determinado tempo e espaço uma perspectiva de futuro. Quantas vezes, quando éramos crianças, nos perguntaram: “O que você vai ser quando crescer?”. Vocês já pararam para refletir sobre essa aparentemente ingênua pergunta? Que sentidos ela evoca sobre as nossas concepções de infância e criança?

Primeiro, precisamos pensar na resposta que se deseja ouvir quando se aborda uma criança com essa pergunta: estamos necessariamente querendo saber se essa criança já se projeta no futuro realizando alguma atividade profissional, a qual convencionou-se de que devemos chamar de profissão. Ou seja, estamos num aqui e num agora já propondo para a criança uma reflexão sobre seu futuro laboral. As crianças prontamente respondem, afinal, quem nunca sonhou em ter uma

determinada profissão quando criança? Inclusive muitas brincadeiras infantis se pautam nessa relação do adulto com o mundo do trabalho.

No entanto, precisamos refletir sobre até que ponto, ao fazer esse tipo de pergunta, não estamos assumindo uma concepção de criança como um ser incompleto, imaturo, inferior e que, numa lógica desenvolvimentista, só será um sujeito pleno, completo, maduro e superior quando alcance a fase adulta.

Essa perspectiva de se pensar as crianças e as infâncias como um lugar potente para o desenvolvimento do adulto nos coloca numa armadilha: se a infância é sempre pensada como uma eterna preparação para uma fase posterior da vida, isto é, a fase adulta, então essa criança não é nada até que se torne adulto, quando enfim vai se tornar “alguém”, “gente”, “mulher feita”, “homenzinho”, etc.

Observe-se ainda a construção verbal que se usa nesse questionamento: “O que você VAI SER quando crescer?” Ao usarmos a estrutura linguística destacada, estamos dizendo para a criança que antes de ser adulta, ela NÃO É nada. Ou seja, anula-se o presente na vivência do ser criança e da infância de maneira geral em função de uma eterna projeção em relação a um momento posterior da vida.

Além disso, o SER na fase adulta está estritamente associado ao capital humano, ao mundo do trabalho, numa lógica capitalista, de modo que só se é alguém na vida quando se tem uma profissão e um trabalho bem-sucedido. A existência se associa e está, de certa forma, condicionada ao mundo do trabalho. Dialogamos aqui com o pensamento de Castro (2001, p. 22) em relação a essa questão:

A lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas.

É como se a infância fosse um treinamento para a vida adulta, onde a vida começaria de fato. Antes, no entanto, seria somente um treino e a criança, isto é, nosso aluno que entra em nossa sala de aula para aprender uma LE acaba trazendo em seus enunciados, conforme veremos mais adiante, tais concepções de infância e de ser criança. Concordamos com Dallari (1986, p. 21) ao afirmar que:

É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá

adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas.

Arenhart (2007, p.35) salienta o quão complexo é pensar a heterogeneidade na qual se desenvolvem as infâncias brasileiras, pois segundo a autora,

pode-se dizer que é comum entre as crianças a subordinação a um sistema perverso que as considera somente como potencial de reprodução da estrutura capitalista: quer seja como consumidoras - incluindo principalmente as crianças das classes alta e média - , quer seja como trabalhadoras, em cuja realidade as crianças pobres são tragicamente exploradas enquanto força de trabalho mais econômica e rentável.

A estrutura capitalista da qual nos fala a autora mencionada anteriormente aparece nos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança com quem conversamos. No início de nossa interlocução, foi-lhes perguntada a seguinte questão:

P²⁰: Por que vocês quiseram fazer parte desta Oficina e aprender espanhol?

Porque um dia você vai precisar trabalhar e aí precisa saber uma língua além do inglês.

(Enunciado 1)

A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio.

(Enunciado 2)

P: Estágio? Estágio onde? Faculdade, essas coisas?

Isso.

Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!

(Enunciado 19)

Ao observarmos o enunciado 2, podemos nos colocar o seguinte questionamento: como pode uma criança de 9 anos já estar pensando no estágio

²⁰ O pesquisador será marcado pela letra P, quando houver a necessidade.

que fará quando estiver na universidade? Observe-se como os sujeitos-criança, como seres históricos e do tempo presente, estão em seus anseios dialogando com os anseios de nossa sociedade contemporânea de maneira geral, que nos impõe uma ideia de felicidade e de sucesso pessoal fortemente arraigada ao mundo profissional.

De acordo com essa noção, só é plenamente feliz e realizado na vida quem tem um bom emprego (pois não basta ter um emprego qualquer, mas precisa ser um “bom emprego”). Os sujeitos-criança com quem conversamos já estão preocupados com esse bem-estar social alcançado supostamente pelo trabalho.

A noção de infância como uma etapa que prepara o ser para a vida adulta e, sobretudo, para a vida profissional também aparece no enunciado 1 quando o enunciador menciona “porque um dia você vai precisar trabalhar” e no enunciado 19 ao mencionar “se você for trabalhar lá”. O sujeito-criança já está inscrito na lógica do mundo do trabalho e já se vê em preparação para um futuro vindouro. Soma-se a isso a visão da LE como uma *commodity*, isto é, como um “luxo”, como um diferencial que vai permitir que essas crianças se destaquem como futuros profissionais no futuro, quando chegue o momento de disputar o mercado de trabalho. A LE serve aqui, de acordo com esse enunciado, para que se instaure um sujeito profissional diferenciado.

Estamos construindo sujeitos-criança para serem líderes no futuro, bem-sucedidos profissionalmente no futuro, para que ganhem bem, tenham uma casa e um bom carro no futuro. No futuro, no futuro... E o que estamos fazendo com o seu tempo presente? Que infância é essa que não se reconhece como do tempo presente, mas sim como uma eterna preparação para um momento posterior da vida? Ao criarmos líderes para o amanhã, se todos forem criados para serem chefes e gerentes, estamos numa lógica meritocrática, estimulando esses sujeitos-criança a entrarem num jogo de competição, antecipando o que supostamente se encontrará na vida adulta no mundo corporativo dos negócios.

Também se destaca no enunciado 1 o fragmento em que o enunciador coloca que “precisa saber uma língua além do inglês”. Ou seja, trata-se de um sujeito-criança que já tem alguma noção do que o mercado de trabalho espera dele enquanto um ser em preparação para assumir um lugar nesse nicho na fase adulta de sua vida. Sabe-se que o inglês é uma língua estrangeira importante para o

mundo do trabalho e infere-se que só o inglês não basta, dando-se ainda mais destaque ao fato de se aprender o espanhol.

Pensar a aprendizagem de LE à luz do mercado de trabalho, num contexto de curso livre, não seria necessariamente um problema, se pensamos em alunos adultos que, de fato, muitas vezes buscam na LE uma forma de qualificação profissional para se reposicionarem no mercado. O que nos chama a atenção e de certa forma nos preocupa é que esse pensamento laboral, do mundo dos negócios e dentro de uma lógica capitalista e neoliberal, esteja já presente nas subjetividades das crianças de forma tão latente.

O ensino de LE na infância poderia ser configurado como um investimento educativo (FOUCAULT, 2010), o que reforça a ideia de LE como uma commodity. Se aprender LE é somente para o futuro e para a vida profissional, então vamos tratar os sujeitos-criança sempre como “trainees” ou “estagiários” da vida adulta? Qual seria o lugar outro dessa aprendizagem de LE na infância para além de se pensar num futuro e na vida adulta? São reflexões que nos acompanham ao longo de todo o processo do fazer da presente pesquisa.

No que tange às modalidades que figuram nos enunciados 1, 2 e 19, destacam-se as modalidades deôntica e epistêmica, conforme podemos observar abaixo (as modalidades aparecerão sublinhadas):

Porque um dia você vai precisar trabalhar e aí precisa saber uma língua além do inglês.

(Enunciado 1)

A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio.

(Enunciado 2)

P: Estágio? Estágio onde? Faculdade, essas coisas?

Isso.

Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!

(Enunciado 19)

A modalidade epistêmica se marca com o uso do verbo “achar” no enunciado 19 (Eu acho que...) e traz para o foco do enunciado a tomada de posição do enunciador, isto é, o enunciador anuncia textualmente que está se posicionando no fio de seu discurso. Ao longo da análise dos enunciados dos sujeitos-criança, vamos observar bastante o uso dessa estrutura linguística para marcar posicionamento, o que já nos indica que os sujeitos-criança têm muito a opinar e a contribuir para se pensar em novas (outras) estratégias didático-pedagógicas no que tange ao ensino-aprendizagem de LE para crianças.

A modalidade deôntica, que indica uma dimensão prescritiva, normalizadora e impositiva por parte do enunciador, se faz presente nos enunciados 1, 2 e 19 (“você vai precisar trabalhar” / “precisa saber uma língua além do inglês” / “você vai ter que saber a história da Espanha” / “É importante saber certas coisas”). É importante observar que, embora todas essas estruturas linguísticas denotem uma ideia imperativa, há nuances de sentido, como numa espécie de gradação do tom deôntico. Observe-se que não é o mesmo dizer:

**“É importante saber certas coisas!” [E19] > “Você vai precisar trabalhar”. [E1]
> “precisa saber uma língua além do inglês”. [E1] > “Você vai ter que saber a
história da Espanha”. [E19]**

Ao observarmos o uso desses mecanismos linguísticos de modalidade deôntica pelos sujeitos-criança, devemos estar atentos aos pressupostos que tais estruturas trazem para os enunciados e que, de alguma forma, constituem as subjetividades desses enunciadores. Ao dizer que alguém precisa trabalhar, saber inglês e a história da Espanha caso se vá trabalhar lá, tomam-se essas possibilidades de colocação profissional como naturalizadas e como o (único) caminho a ser seguido para que se alcance no futuro sucesso profissional. Devemos questionar a premissa dessas colocações: Por que quando crescemos precisamos trabalhar? Por que precisamos quando crescer saber uma outra língua? Precisamos para atender a quê e a quem? De onde vem essa demanda? Se só precisamos saber a língua para um suposto uso no futuro mercado de trabalho, então não precisamos da LE para o tempo presente? O que estamos fazendo com a LE que estamos aprendendo no presente? Vamos armazená-la para um posterior uso?

Observe-se que os sujeitos-criança, ao trazerem em seus enunciados tais posicionamentos de maneira naturalizada, estão obviamente dialogando com enunciados antecedentes. Se, como vimos anteriormente, o discurso se constrói numa cadeia de enunciados antecedentes e posteriores e se acreditamos no interdiscurso como um primado (MAINGUENEAU, 2008), não podemos ser inocentes ao ponto de ler esses enunciados dos sujeitos-criança e acharmos que eles são sujeitos-origem-do-que-dizem.

As crianças, nesse contexto, não estão dando a visão / a opinião delas apenas, mas estão trazendo em seu discurso uma massa de textos com as quais se encontraram, dialogaram e polemizaram ao longo de sua existência. Uma criança não nasce já se projetando no mercado de trabalho. Essa criança e essa infância emergem como uma construção sociohistórica, cultural e discursiva localizada numa sociedade em que pais fazem poupança para seus filhos quando esses ainda estão sendo gestados, fazem previdência privada para garantir o direito de seus filhos gozarem de uma boa aposentadoria no futuro, poupam dinheiro para custear os estudos de sua prole durante o ensino superior, matriculam seus filhos em escolas caríssimas para garantir que tenham o melhor ensino e assim possam ser líderes, colocam seus filhos em cursos livres de línguas estrangeiras e aos 14 anos, por exemplo, estão mandando seus filhos para intercâmbio em outros países²¹...

Todas essas práticas, que são também discursivas, constroem sentidos de criança e infância em nossa sociedade atual. Dessa forma, consideramos que os enunciados dos sujeitos-criança com quem conversamos em nossa ida a campo dialogam com a ideia de construção de um capital-humano e de um empresário-de-si (FOUCAULT, 2010). Precisamos, como docentes, refletir: de que forma nossas práticas em sala de aula não reforçam essa construção?

²¹ Cabe sempre reforçar que essa não é uma realidade conhecida por todas as crianças. Essa é uma das ideias que circulam fortemente na sociedade (com um recorte claro de classe e raça) e que se faz bastante presente no contexto do CAP-UERJ.

5.2 “Quando eu ficar mais velho eu quero viajar pra Argentina”: um ensino para viagens

Porque quando eu ficar mais velho eu quero viajar pra Argentina.

(Enunciado 3)

Eu queria aprender espanhol porque um dia se eu for viajar né pra um país que fala espanhol eu pelo menos vou saber algumas coisas.

(Enunciado 4)

Porque eu queria falar espanhol e visitar toda a Europa.

(Enunciado 5)

Podemos observar nos enunciados 3, 4 e 5, de maneira geral, que se constrói discursivamente um apagamento do aqui e do agora em detrimento de uma projeção de vida no tempo futuro. A criança, nessa perspectiva, se vê como um “ainda não”, como um ser incompleto que ganhará completude e realização somente na fase adulta - uma perspectiva evolucionista que nossas práticas constroem e reforçam muitas vezes. Tal modo de se ver a infância e a criança como um ser a desenvolver-se plenamente na vida adulta, um “quase lá”, um “não-pronto-ainda”, dialoga com a metáfora da criança como uma plantinha, pois a planta precisa ser regada, protegida, cuidada, alimentada e, sobretudo, podada / adestrada para que possa crescer e dar frutos no futuro (COMENIUS, 2011).

Para Korczak (1986, p. 10), “a criança deve ser reconhecida como um ser humano por inteiro... Ela não deve ser adestrada”. Aquino e Gonçalves (2018) posicionam-se também contra a percepção da criança como um ser incompleto e salienta que

quando adestramos uma criança não é somente um vir a ser que estamos moldando e tolhendo, mas um ser que já é, e precisamos reconhecer a criança como tal, como um ser pleno e em desenvolvimento contínuo, um ser que tem seu jeito de compreender o mundo e que já o modifica (AQUINO; GONÇALVES, 2018, p. 37).

Observe-se que nos enunciados anteriores, a LE é pensada pelas crianças como:

- a. uma língua para ser usada em outro momento da vida, isto é, no futuro (na vida adulta), configurando-se assim um deslocamento temporal. Observe-se o uso das estruturas: “quando eu ficar mais velho” (enunciado 3) e “um dia” (enunciado 4);
- b. uma língua para ser usada em outro lugar, ou seja, em contextos de viagem. Para além de um recorte de classe, configura-se um deslocamento espacial, tais como podemos observar por meio das seguintes estruturas: “eu quero viajar para Argentina” (enunciado 3), “se eu for viajar (...) pra um país que fala espanhol” (enunciado 4) e “queria (...) visitar toda a Europa” (enunciado 5).

Observemos os próximos enunciados, que foram construídos a partir da pergunta provocadora: “O que vocês acham que os alunos precisam ter aprendido ao final da Oficina? Por quê?”.

Nosso objetivo com essa pergunta era verificar o que as crianças sinalizariam como relevante e que fosse aprendido num curso de LE pensado para elas. Geralmente, esse tipo de consulta não é feito com o público-alvo ao qual o curso, os materiais e as diferentes metodologias se direcionam, de modo que se constroem práticas com base no que o adulto entende que é o ideal para a criança, sendo que a criança em si não participa desse processo de pensar as práticas didático-pedagógicas pensadas para elas. Vejamos:

**Tipo saber o básico das perguntas quando você vai viajar pra lá, se você for num restaurante, quiser tal prato: garçom, quero tal prato, sei lá... tipo...
entender as histórias.**

(Enunciado 6)

A gente precisa aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se a gente for viajar a gente precisa tipo você vai lá alguém te liga... tipo é isso.

(Enunciado 7)

P: O que vocês acham de aprender a escrever em espanhol? Vocês acham importante?

Não... porque tipo... nós não vamos falar né com o papel, oh, peraí, amigão, [finge que escreve] oi, tudo bem? [mostra o papel] ninguém faz assim.

(Enunciado 8)

P: Ninguém fala escrevendo, né? Então a escrita serviria para quê?

Se você for morar lá na Espanha, você vai precisar assinar um montão de documento, né?

(Enunciado 9)

Nos enunciados 6, 7 e 9, podemos observar o uso por parte dos enunciadores de um *você* genérico, estrutura linguística que constrói um sentido de impessoalidade e, por esse mesmo motivo, generaliza o interlocutor. Nesse caso, os enunciadores usam um “*você*” genérico, que não se referia a nós (que éramos o interlocutor das crianças naquele momento), mas sim a um “*você*” que permite que qualquer um possa ocupar esse espaço, inclusive eles mesmos. O enunciador, ao generalizar o outro, na verdade está (também) falando de si. É como se pudéssemos desmembrar os seguintes enunciados em outros:

**(...) quando você vai viajar pra lá, se você for num restaurante, quiser tal prato
 (...) (Enunciado 6) → (...) quando eu for viajar pra lá, se eu for num restaurante,
 quiser tal prato (...)**

Essa projeção fica ainda mais evidente ao observarmos o enunciado 7:

A gente precisa aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se a gente for viajar a gente precisa tipo você vai lá, alguém te liga... tipo é isso.

(Enunciado 7)

No enunciado 7, podemos observar que o enunciador fez uso de um *você* genérico, mas também faz uso da construção “a gente” (“se a gente for viajar a gente precisa...”). Tal expressão pode ser considerada uma pista linguística dessa

projeção que o enunciador faz ao usar um você impessoal e generalizante, pois ainda assim, “deixou escapar” um “a gente”, que é uma construção linguística na qual o enunciador convoca uma coletividade, mas também se inclui.

Também podemos pensar, em termos semânticos, que essa expressão “a gente” também exprime impessoalidade, no sentido de que esse sujeito coletivizado trazido pelo enunciador pode ser lido como todos, de maneira geral. Logo, podemos também ler o enunciado 7 da seguinte maneira: “As pessoas precisam aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se as pessoas forem viajar (...)”.

Esses elementos linguísticos que estão aparecendo nos enunciados (você / a gente) podem ser considerados vazios de sentido em si. No entanto, seus sentidos podem ser recuperados por meio do contexto de enunciação. Tais elementos são conhecidos como dêiticos.

Azeredo (2010, p. 204) define os elementos dêiticos da seguinte maneira: “as categorias gramaticais de pessoa e de tempo – por tomarem o enunciador e o momento da enunciação como referência – se dizem categorias dêíticas”. Bosque (2009, p. 1269) explicita que “a dêixis é a propriedade que muitas expressões gramaticais possuem para denotar significados que dependem da localização tempo-espacial dos interlocutores”. A dêixis, portanto, é esse referir-se ao momento da enunciação.

Podemos observar esse “você”, que seria um elemento dêítico de pessoa e também o dêítico “lá” (enunciados 6, 7 e 9), que marca um deslocamento / uma projeção espacial. Por outro lado, o enunciado 8 não apresenta textualmente nenhum elemento linguístico que marque a dêixis, mas se constrói em tal enunciado uma ideia de dêixis elíptica, pois mesmo sem marcação lexical, conseguimos perceber no enunciado uma ideia de projeção para um contexto diferente, conforme pode-se observar no fragmento abaixo:

**Não... porque tipo... nós não vamos falar né com o papel, oh, per aí, amigo,
[finge que escreve] oi, tudo bem? [mostra o papel] ninguém faz assim.
(Enunciado 8)**

Observe-se que o enunciador faz uso do discurso relatado, de modo que simula um suposto diálogo improvável em que a comunicação entre os interlocutores se daria por meio de papéis escritos. Tal encenação é feita para mostrar que o

ensino de produção escrita talvez não seja o mais relevante para crianças, caso o objetivo seja usar a língua em um contexto de viagens. Ao apresentar esse diálogo hipotético, instauram-se também um lugar e um tempo hipotéticos, configurando-se uma projeção para outro tempo e espaço. Novamente constrói-se discursivamente a noção de que a LE, segundo tais enunciadores-crianças, serviria para ser experienciada em tempo e espaço outros. Essa mesma encenação pode ser observada no enunciado abaixo:

Eu acho que não é tão importante a história da Espanha porque você não vai encontrar alguém numa viagem: “ah conta a história da Espanha!”. Não tem sentido!

(Enunciado 18)

Observe-se que, no enunciado 18, o enunciador faz uso de um discurso relatado hipotético para rechaçar a importância de se ensinar aspectos relacionados à história da LE que se está aprendendo. O enunciador aqui traz uma visão de LE bem mais pragmática e instrumental: num contexto de viagem em que o que vale é saber se comunicar em tal LE, um ensino mais histórico-cultural não atenderia a esse propósito.

É importante destacar também que o espanhol é visto nesse enunciado (e em outros também) como a língua da Espanha somente. Há um apagamento, por parte dos sujeitos-criança, dos demais países hispano-falantes. Um questionamento que devemos fazer seria: esse apagamento se justificaria pelo fato de os alunos não saberem que o espanhol é uma língua falada em 21 países como idioma oficial ou seu posicionamento estaria atravessado por nossas práticas docentes que tendem a colocar a Espanha como centro, eixo e origem da língua?

Em relação à manifestação linguística das modalidades, nos enunciados 7 e 9 figuram mecanismos de modalidade deôntica e no enunciado 18 modalidade epistêmica, conforme podemos observar a seguir:

A gente precisa aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se a gente for viajar a gente precisa tipo você vai lá alguém te liga... tipo é isso.

(Enunciado 7)

**Se você for morar lá na Espanha, você vai precisar assinar um montão de documento, né?
(Enunciado 9)**

**Eu acho que não é tão importante a história da Espanha porque você não vai encontrar alguém numa viagem: “ah conta a história da Espanha!”. Não tem sentido!
(Enunciado 18)**

Palmer (1986), um estudioso das modalidades, indica que além das modalidades alética, deôntica e epistêmica, haveria outra relacionada ao âmbito dos desejos de um determinado enunciador. Esta modalidade pode ser classificada, segundo o autor, como modalidade volitiva e figura nos enunciados 3, 4 e 5, conforme podemos observar abaixo:

**Porque quando eu ficar mais velho eu quero viajar pra Argentina.
(Enunciado 3)**

Eu queria aprender espanhol porque um dia se eu for viajar né pra um país que fala espanhol eu pelo menos vou saber algumas coisas. (Enunciado 4)

**Porque eu queria falar espanhol e visitar toda a Europa.
(Enunciado 5)**

Observe-se que a modalidade volitiva se constrói com base em perífrases verbais nas quais há o verbo querer exercendo função sintática de verbo auxiliar e um verbo principal no infinitivo (“quero viajar” / “queria aprender” / “queria falar”). Cabe destacar ainda a atenuação que se provoca na modalidade volitiva ao se conjugar o verbo querer no pretérito imperfeito em detrimento de conjugá-lo no presente:

**quero viajar pra Argentina
(modalidade volitiva mais forte)
queria aprender espanhol / queria falar espanhol**

(modalidade volitiva atenuada)

Em relação às modalidades, cabe destacar aqui a construção discursiva de sujeitos-criança como sujeitos do desejo, como seres que possuem vontades, sonhos, anseios e que vislumbram na aprendizagem de uma LE a possibilidade de torná-los concretos. De certa forma, a presença desses mecanismos linguísticos de modalidade volitiva contraria um enunciado muito escutado no senso comum, que diz que “criança não tem vontade própria”. Conforme estamos salientando aqui, os sujeitos-criança não só possuem vontade própria (atravessada pelos encontros que fizeram ao longo da vida, é bem verdade), como explicitam tal posicionamento quando são convocados a falar.

Tamanha projeção desse enunciador em relação ao seu futuro nos faz refletir sobre o papel efetivo do ensino de uma LE para crianças. Se, de acordo com esse enunciador, a LE serve como um investimento educativo para a construção de um capital humano ou como uma LE que servirá para trocas comunicativas num deslocamento espaço-temporal (não servindo tal LE nunca para se usar no aqui e no agora, mas sempre na eminência de um tempo e um espaço futuro que nem se sabe se virá), qual seria, então, o papel dessa língua estrangeira no tempo presente dos sujeitos-criança? Fica o questionamento para nossa reflexão.

5.3 “Podia ter um pouco da Geografia da Espanha”: um ensino interdisciplinar

No início de nossa conversa com os sujeitos-criança, conforme relatamos anteriormente, foi perguntado a eles se a oficina, que atualmente não conta com a adoção de um LD, precisaria ter um manual de espanhol a ser seguido. Também foi solicitado que justificassem sua resposta. Observem a seguir algumas:

Podia ser um livro que a gente pudesse escrever. Se bem que se não puder escrever outras crianças podem utilizar. Mas um livro que tivesse atividades de Ciências...

(Enunciado 10)

No começo do livro podia ter assim: quem teve a ideia de criar a língua...
essas coisas.

(Enunciado 11)

Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim.

(Enunciado 12)

Por exemplo: História. Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha.

(Enunciado 13)

Podia colocar a metade sobre a história da Espanha, dos outros países...

(Enunciado 21)

Na sequência anterior, podemos observar nos enunciados o uso de uma gama de mecanismos linguísticos de modalidade deôntica que nos remetem ao âmbito das prescrições ou de uma recomendação mais incisiva em relação a como deveria ser esse LD pensado pelas crianças. Observe-se o uso das seguintes estruturas: “Podia ser”, “Que tivesse” (enunciado 10), “podia ter” (enunciado 11), “precisava trazer”, “tem que saber”, “tinha que ter”, “podia ensinar”, “Tem que ser”

(enunciado 12), “Podia ter” (enunciado 13), “você vai ter que saber” e “podia colocar” (enunciado 21).

Cabe destacar que, embora tenhamos identificado elementos linguístico-discursivos que imprimem uma marca de modalização deôntica, podemos ainda fazer uma subdivisão em dois grupos a partir da matização do que expressam. Mapeamos, portanto, os seguintes grupos:

- a. Elementos linguístico-discursivos que expressam uma modalidade deôntica forte: “tem que saber” / “tinha que ter” / “tem que ser” (enunciado 12);
- b. Elementos linguístico-discursivos que expressam uma modalidade deôntica atenuada: “Podia ter” (enunciados 10, 11 e 13) / “que tivesse” / “Podia ser” (enunciado 10) / “precisava trazer” / “podia ensinar” (enunciado 12) / “Podia colocar” (enunciado 21).

Como sugerem os nomes, os elementos que expressam uma modalidade deôntica forte trazem um matiz de prescrição por meio de uma perífrase verbal de infinitivo formada por um verbo auxiliar e um verbo auxiliado (ter + que + infinitivo). Tal matiz de prescrição recai sobre os LDs analisados e também sobre como deveria ser o próprio ensino de LE para crianças, no sentido em que o enunciador reivindica que esse ensino não pode estar desarticulado do currículo escolar, mas precisa estar integrado a ele, de modo a dialogar com outras disciplinas, tais como a História, a Geografia e as Ciências, por exemplo, conforme vimos no enunciado 12:

“Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência (...)”
(Enunciado 12)

Tais elementos linguísticos nos remontam a um determinado modo do enunciador mostrar posicionamento enfático em seu discurso, marcando seu ponto

de vista. Pelo modo como enunciam, podemos inferir que, de alguma forma, os sujeitos-criança sabem o tipo de livro que querem e como ele deve ser, mas por que então as editoras não os consultam para a elaboração dos materiais didáticos? Por que a voz dos sujeitos-criança não é ouvida verdadeiramente, já que é um material que, em tese, é pensado para eles? São algumas reflexões que tal encontro com os sujeitos-criança nos suscitou.

Ainda sobre os elementos que constroem modalização via discurso, temos em contraposição às expressões destacadas anteriormente no enunciado 12 uma série de construções que evocam uma modalidade deôntica mais atenuada, conforme podemos observar: “Podia ter” (enunciados 10, 11 e 13) / “que tivesse” / “Podia ser” (enunciado 10) / “precisava trazer” / “podia ensinar” (enunciado 12) / “Podia colocar” (enunciado 21). Tais expressões trazem um enunciador que expõe sua opinião de maneira matizada, de forma menos direta, por meio do uso de perífrases verbais de infinitivo cujo modal é o verbo poder (poder + infinitivo).

Outro ponto que deve ser destacado é o uso do verbo poder conjugado no pretérito imperfeito com sentido de futuro do pretérito, pois não se trata de uma descrição de um passado, mas de uma prescrição enviesada por um matiz de sentido hipotético:

“Podia ter” (pretérito imperfeito) x “Poderia ter” (futuro do pretérito)

“Podia ser” (pretérito imperfeito) x “Poderia ser” (futuro do pretérito)

“precisava trazer” (pretérito imperfeito) x “poderia trazer” (futuro do pretérito)

“podia ensinar” (pretérito imperfeito) x “poderia ensinar” (futuro do pretérito)

“podia colocar” (pretérito imperfeito) x “poderia colocar” (futuro do pretérito)

Observe-se que, ao contrário do posicionamento enfático que se construía anteriormente por meio de uma perífrase verbal com o verbo ter, agora com o verbo poder, a opinião dos sujeitos-criança surge como se fossem meras sugestões do que poderia aparecer nos LDs ou não:

Podia ser um livro que a gente pudesse escrever. Se bem que se não puder escrever outras crianças podem utilizar. Mas um livro que tivesse atividades de Ciências...

(Enunciado 10)

**No começo do livro podia ter assim: quem teve a ideia de criar a língua...
essas coisas.**

(Enunciado 11)

**Por exemplo: História. Podia ter a imagem de alguém que foi importante na
história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da
Espanha.**

(Enunciado 13)

Podia colocar a metade sobre a história da Espanha, dos outros países...

(Enunciado 21)

Também podemos observar na sequência anterior o uso de expressões que indicam uma inscrição do enunciador no âmbito das asserções, das opiniões que vislumbram um posicionamento. São elas: “Eu acho que”, “eu acho” (enunciado 12 e 19). Tais mecanismos linguísticos, como vimos anteriormente, são identificados como recursos de modalidade epistêmica e colocam os sujeitos-criança nesse lugar discursivo de seres opinantes sobre a realidade que os cerca.

Se pudéssemos estabelecer, grosso modo, uma diferença entre as modalidades já mencionadas anteriormente, poderíamos entender que na modalidade deôntica alguma coisa é imposta a alguém, de forma que a execução do ato se projeta para um tempo futuro. Dessa forma, é esperado que a opinião seja cumprida no futuro. A modalidade epistêmica, por outro lado, se apresenta como uma avaliação do falante em relação aos enunciados com os quais se encontra.

Novamente, podemos observar que os sujeitos-criança, de maneira geral, têm muito a dizer e podem defender seus argumentos e seus pontos de vista sobre qualquer questão, desde que sejam criados dispositivos discursivos que permitam essa fala e esse posicionamento. Entendemos que em nosso cotidiano, os sujeitos-criança tendem a ser invisibilizados e silenciados, ao não serem interpelados a se posicionarem sobre o mundo a sua volta.

Nos enunciados anteriores, portanto, podemos verificar que os sujeitos-criança reivindicam um ensino de LE que esteja dialogando com o currículo escolar

e, dessa forma, pode-se inferir que rechaçam um ensino que se isole do que se discute na escola.

Ao mencionarem que seria importante que nas aulas de LE fossem abordadas questões relacionadas à história e geografia da Espanha e dos demais países hispânicos, é como se os sujeitos-criança dissessem que almejam um ensino que seja significativo e não apenas ensino de gramática pela gramática ou então um ensino pautado somente nas listas de palavras (algo tão comum em inúmeros manuais de LEC e nos próprios LDs que analisamos ao longo desta investigação).

Tal reivindicação dialoga com os documentos orientadores de ensino de LE no Brasil, em especial as OCEM (2006) que, embora seja um documento que tenha sido escrito para se pensar o ensino de LE no Ensino Médio, nos traz algumas considerações teóricas muito relevantes e que podem ser pensadas também para o ensino de LE no Ensino Fundamental I.

O referido documento propõe que os objetivos do ensino de LE na escola sejam distintos dos objetivos do ensino nos cursos livres (os chamados pelo senso comum de “cursinhos de idiomas”), conforme podemos observar a seguir:

Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131)

É importante que pensemos um ensino de LEC no contexto escolar sempre articulado com os saberes que circulam e se constroem em outras disciplinas para que a LE possa contribuir (assim como contribuem as demais matérias) para a formação integral dos alunos. É necessário que não percamos isso de vista em nossas práticas docentes.

5.4 “Eu acho essas atividades muito infantis”: uma infantilização no ensino de LE

“Decifra-me ou te devoro”. Esse era o enunciado que a esfinge, monstro mitológico com corpo de leão, cabeça de mulher e asas de pássaros que guardava a entrada da cidade de Tebas, na Grécia Antiga, proclamava para aqueles que queriam passar por ela e adentrar a cidade. Aos que por ali passavam, ela lançava o seguinte enigma:

“Qual é o ser que pela manhã anda de quatro, ao meio-dia, de duas, e à tarde, de três pernas?”

Nenhum homem havia conseguido responder corretamente o enigma da esfinge e todos eram devorados. Houve um, porém, que conseguiu responder a charada: Édipo. Ele não teve dúvidas em relação à resposta: o ser que anda pela manhã sobre quatro pernas, ao meio-dia sobre duas e à tarde sobre três é o ser humano. Édipo, assim, foi o primeiro a derrotar a esfinge desvendando seu enigma e escapando do terrível destino de ser devorado pelo monstro. O que teria isso a ver com o tema que estamos desenvolvendo aqui?

Vejamos: o enigma da esfinge é uma grande metáfora que tenta explicar as fases da vida do homem, de forma que a vida seria um dia e cada parte do dia (manhã, meio-dia, tarde/noite) seria uma determinada fase da vida. Com base nessa metáfora, podemos inferir que a aurora ou a manhã de nossas vidas seria a infância, o meio-dia seria a fase adulta e o alvorecer ou entardecer / anoitecer seria a velhice, período no qual o dia / a vida acabaria.

Observe-se que as etapas da vida se constroem aqui a partir de uma perspectiva de temporalidade linear, como se as fases da vida do ser humano seguissem uma linha evolutiva, aproximando-se de uma perspectiva darwiniana inclusive.

Essa metáfora nos traz uma perspectiva bem marcada de vida dividida em etapas, mas cabe o questionamento: será que essas categorias podem ser consideradas como um aspecto universalizante, como um dado *a priori*? Ou seriam construções ancoradas numa historicidade? Haveria uma infância, uma fase adulta e uma velhice realmente?

Com base nesses questionamentos, podemos observar que o devir-criança se constitui num paradoxo eterno, que reverbera em nossas práticas discursivas

cotidianas e com isso, acaba fazendo com que (re)produzamos certos discursos sobre infância sem que nos atentemos para os sentidos que estamos construindo. A fim de exemplificá-lo, pensemos sobre as seguintes situações hipotéticas:

a. Um(a) aluno(a) de 7 ou 8 anos, por exemplo, que apresenta atitudes e práticas tidas como “de adulto”, poderia causar um estranhamento em quem o cerca de tal modo que enxergaríamos essa criança como um ser adultizado ou como alguém que não estivesse vivendo plenamente sua infância. Poderíamos inclusive falar-lhe diretamente: “Você ainda é uma criança”, “Comporte-se como uma criança”, etc.

Observe-se que nesse caso, há uma reivindicação da infância como um lugar pré-construído para a criança estar, como uma naturalização da infância, que não seria vista, de acordo com essa percepção, como uma construção sociohistórica e cultural. Vejamos ainda outra situação:

b. Um adulto de aproximadamente 29 anos, por exemplo, que apresentaria atitudes e práticas lidas socialmente como “infantis”, seria visto e percebido socialmente como alguém imaturo e despreparado para a vida adulta. Quantos de nós já não nos deparamos com alguma pessoa assim em algum momento de nossas vidas? E quantos de nós já não repetimos (ou escutamos) os seguintes enunciados: “Nossa! Como você é infantil.”, “Você está se comportando como uma criança.”, etc.?

O interessante de ser trazido para reflexão em relação aos enunciados anteriores é justamente o fato de que construímos nossos enunciados muitas vezes sem fazer uma reflexão sobre os discursos que estamos produzindo, ou ainda, reiterando.

Ao usarmos o termo “infantil” como um adjetivo depreciativo, isto é, para rebaixar, humilhar e de certa forma, subalternizar o outro (adulto), isso diz muito sobre nossa concepção de infância e de criança. Isso pode dizer que para nós, as crianças são seres inferiores e devem estar subalternizadas aos adultos sim e que, por isso, não devem possuir voz nem lugar de fala em nossa sociedade. Essa visão também fala sobre nossa visão da infância como sendo um período da vida menor, inferior e que, dentro de uma escala hierárquica das fases da vida, a fase adulta seria melhor do que a infância (o adulto seria uma evolução da criança, de forma que a criança seria sempre um ainda-não, um ser em formação, inacabado, etc.).

Podemos explicitar que, após termos começado um estudo sobre infância e criança ao longo da presente pesquisa, ao nos depararmos atualmente com tais enunciados, esses nos trazem muitas inquietações. Não concordamos com tais enunciados e defendemos que deixemos de usar os termos “criança” e/ou “infantil” como um atributo depreciativo, como se fosse um insulto agir supostamente como o que a sociedade reconhece como sendo típico de uma criança (quando na verdade, o termo “a criança” pode ser entendido como uma grande abstração de diferentes modos de existências singulares e contextualizados num aqui e num agora).

O que nos chamou a atenção e o que nos fez querer discutir (ainda que minimamente) o conceito de infantilidade foi o fato de que os sujeitos-criança com quem conversamos trouxeram esses mesmos discursos: a visão do infantil como algo menor, inferior e aquém. Vejamos os enunciados a seguir:

Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos...

Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...

(Enunciado 17)

Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história.

(Enunciado 20)

Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.

(Enunciado 22)

Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.

(Enunciado 23)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?

Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.

(Enunciado 24)

Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar.

Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.

(Enunciado 25)

Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.

(Enunciado 26)

Perguntados sobre a materialidade dos LDs analisados, foi dito o seguinte:

Porque assim ele tem os adesivos, que é legal, a página é boa, mas fica um pouco difícil de escrever nesse tipo de página e algumas coisas são muito pra criancinhas.

(Enunciado 27)

P: Mas você acha que isso é bom ou ruim?

Eu acho que elas podiam ser menores. Porque tem que ter o espaço pra fazer as coisas e o espaço pra ilustração. Então podiam controlar isso.

(Enunciado 28)

P: Você acha que tem ilustração de mais?

Eu acho que às vezes a ilustração propõe o desafio e eu achei isso legal.

(Enunciado 29)

Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha.

(Enunciado 30)

Conforme mapeamos na categoria anterior, aqui também a modalidade deontica se apresenta de duas formas: em sua versão forte e em sua versão atenuada. Observe-se o uso das seguintes estruturas: “poderiam usar” / “Podia ter”

(enunciado 12), “Podia ter” (enunciado 20), “tinha que separar” (enunciado 22), “podia propor” (enunciado 23), “Tinha que dar” (enunciado 24), “tem que ter” / “tem que começar” / “tem que fazer” / “tem que ser” (enunciado 26), “podiam ser” / “tem que ter” / “podiam controlar” (enunciado 28).

Das estruturas linguísticas apresentadas anteriormente, podemos agrupá-las segundo o matiz deôntico que expressam:

a. Elementos linguístico-discursivos que expressam uma modalidade deôntica forte: “tinha que separar” (enunciado 22), “tinha que dar” (enunciado 24), “tem que ter” / “tem que começar” / “tem que fazer” / “tem que ser” (enunciado 26), “tem que ter” (enunciado 28);

b. Elementos linguístico-discursivos que expressam uma modalidade deôntica atenuada: “poderiam usar” / “Podia ter” (enunciado 17), “Podia ter” (enunciado 20), “podia propor” (enunciado 23), “podiam ser” / “podiam controlar” (enunciado 28).

Os sujeitos-criança constroem em seus enunciados, conforme pudemos observar, ora por meio de um mecanismo de modalidade deôntica mais forte, ora mais atenuado; uma concepção do infantil como se fosse uma subestimação de seus conhecimentos intelectuais. Desta forma, o infantil estaria associado a uma ideia de baixeza, abordagem rasa e superficial de determinados conteúdos didático-pedagógicos. O infantil também acaba se opondo, dentro dessa perspectiva, a uma ideia de falta de complexidade. É como se os enunciados dos sujeitos-criança, ao alegarem que o LD ou as atividades são “muito infantis”, estivessem sendo balizados pelas seguintes discursividades (crenças):

- Ideias rasas, superficiais e mais simples → esfera da constituição discursiva do mundo infantil;
- Ideias complexas / em profundidade / temas densos → esfera da constituição discursiva do mundo adulto.

Os sujeitos-criança não são seres desvinculados de um contexto de circulação de massas de texto. Desse modo, entendemos que os posicionamentos

em relação às atividades e às propostas didático-pedagógicas apresentadas nos LDs por esses sujeitos podem ser entendidas não somente como a voz uníssona de uma única criança, mas como um enunciado polifônico e heterogêneo.

Defendemos isso, pois como não entendemos o infantil como algo natural e sim como uma construção histórica, os sujeitos-criança, ao produzirem tais enunciados atribuindo ao infantil um tom de inferioridade, estariam trazendo consigo uma massa de outros enunciados que deverão ter escutado e que, de alguma forma, tenham contribuído para uma manutenção do mesmo: uma posição subalternizada do infantil em relação ao adulto.

Cabe destacar que se manifestam em alguns enunciados um rechaço ao infantil, como se os sujeitos-criança não mais se reconhecessem como sujeitos pertencentes a essa etapa da vida, conforme podemos vislumbrar nos enunciados a seguir:

Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história.

(Enunciado 20)

Porque assim ele tem os adesivos, que é legal, a página é boa, mas fica um pouco difícil de escrever nesse tipo de página e algumas coisas são muito pra criancinhas.

(Enunciado 27)

Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha.

(Enunciado 30)

Nos enunciados anteriores, podemos verificar o uso de algumas designações que evocam certos posicionamentos dos sujeitos-criança em relação a essa noção de infância, tais como “atividades muito infantis” (enunciado 20), atividades que “são muito pra criancinhas” (enunciado 27) e “meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha” (enunciado 30). De alguma forma, eles denunciam que as atividades apresentadas pelo LD estariam aquém de seus conhecimentos / capacidades intelectuais no que tange ao ensino-aprendizagem de uma LE.

Destacamos ainda no enunciado 20, o uso da expressão “já” na oração “Nós já somos do quinto ano”, de modo que esse advérbio de tempo sinaliza para uma incompatibilidade das propostas apresentadas pelos LDs a crianças hipotéticas e idealizadas e as expectativas de crianças empíricas, cujas demandas reais nenhum LD seria capaz de prever.

O “já” serviria para materializar linguisticamente esse desejo de corte em relação a uma etapa infantil e uma etapa de um aluno que já está no 5º ano. Poderíamos, inclusive, estabelecer uma comparação com o uso de outro advérbio de tempo para que esse sentido fique ainda mais evidente. Observe:

Nós ainda somos do quinto ano. → ideia (suposta) de reivindicação de uma permanência na infância

Nós já somos do quinto ano. → ideia de afastamento de uma noção de infância, que se associa à simplificação

Caso consideremos, por exemplo, que um aluno do 5º ano do EF esteja matriculado na escola na idade considerada correta, supõe-se que esse aluno deva ter uns 9 ou 10 anos de idade. Aos 10 anos de idade, a adolescência já está batendo às portas e muitas vezes, surge um desejo de se afastar desse lugar da “criança” e do “bebezinho”. Esse afastamento dialoga com aquela ideia de desenvolvimento linear das fases da vida, de forma que uma vai suplantando a outra e nos tornando “melhores versões de nós mesmos”. Nessa perspectiva, a etapa anterior tende a ser mais negativa que a atual, e assim em diante.

Ao denunciarem um descompasso entre os LDs e suas subjetividades em relação ao ser-criança, podemos pensar que os LDs estariam reivindicando discursivamente um retorno ou uma manutenção dessa permanência na infância (ou no que se pressupõe que ela seja), enquanto que os sujeitos-criança estariam justamente reivindicando o contrário: que estariam distantes desse lugar da “criancinha”.

É interessante refletir sobre essa infância idealizada e prototípica construída discursivamente tanto pelos LDs quanto pelos sujeitos-criança, pois ambos, ainda que com pontos de vista diferentes, parecem partir de uma mesma premissa: a infância estaria dada como algo natural(izado).

Nos enunciados 22, 23 e 24, conforme veremos a seguir, podemos vislumbrar enunciadores-criança que reivindicam a complexidade no processo de aprendizagem de uma LE, ao mencionarem que “poderia haver mais desafios” (enunciados 22 e 23) e que “tinha que dar uma dificultada” nas propostas didático-pedagógicas dos LDs analisados:

Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.

(Enunciado 22)

Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.

(Enunciado 23)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?

Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.

(Enunciado 24)

Para realizar discursivamente tal reivindicação, faz-se uso da modalidade deôntica em sua versão mais forte (“tinha que separar” – enunciado 22 / “tinha que dar uma dificultada” – enunciado 24) e em sua versão mais moderada (“podia propor” – enunciado 23). Merece destaque também a presença da modalidade volitiva, que faz uso do verbo querer numa perífrase verbal com infinitivo (“Eu queria propor” – enunciado 22) para explicitar que esse enunciador poderia interferir e ser agente nesse processo de aprendizagem de uma LE, sendo alguém que poderia opinar sobre esse processo e assim contribuir para um ensino que fosse mais significativo para eles, desde que houvesse um dispositivo que oportunizasse a fala dos sujeitos-criança.

Considerando que tais enunciados surgem após a análise dos LDs pelos sujeitos-criança, pode-se inferir que os LDs em questão trazem a não-complexidade, isto é, uma ideia de simplificação, que estaria associada ao infantil. Se quiséssemos desdobrar tais enunciados numa hipotética conceptualização, poderíamos pensar

em algo como: “Para ser infantil, precisa ser algo mais simples, não muito complexo”.

Os sujeitos-criança participantes desta pesquisa discordam e reivindicam em suas falas que merecem atividades mais difíceis, isto é, que não subvalorizem sua capacidade cognitiva e intelectual. Eles, ao rechaçarem o status de infantil, rechaçam também tudo o que estaria (supostamente) associado a essa etapa da vida, reforçando o que já havíamos comentado anteriormente: a ideia pejorativa do infantil que os sujeitos-criança reiteram em seus enunciados.

Podemos considerar que essa reivindicação da complexidade, de certa forma, vai contra o que usualmente se vê em manuais de LEC, pois o mais comum é ver práticas de aquisição de vocabulário isolado de um contexto real de circulação e uma crença de que o ensino de uma LEC deve-se dar sempre a partir de estruturas menores e mais simples (ou nunca sair delas).

Nem todos os sujeitos-criança, entretanto, estão de acordo com o fato de que os LDs trazem atividades “infantis”, como se pode ver a seguir:

Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar.

Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.

(Enunciado 25)

Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.

(Enunciado 26)

Nos enunciados 25 e 26, os enunciadores se posicionam a favor do infantil e argumentam que o infantil no LD teria o seu valor, no sentido de proporcionar um ensino gradual, equilibrado, a partir de um nível mais simples de atividades e de estruturas linguísticas. No enunciado 25, o enunciador afirma que “quanto mais infantil melhor”, contrapondo-se ao posicionamento de outros enunciadores, que se posicionavam contra o infantil e reivindicavam a complexidade. O mesmo ocorre com o enunciado 26.

No entanto, esse enunciado 25, se for observado com mais atenção, se posiciona da mesma maneira do que os outros enunciados que rechaçam o infantil, pois ao defender que quanto mais infantil melhor, associa isso ao fato de que “com o infantil você começa devagar”, mas “quando é um livro da nossa idade, ele já começa mais avançado”. Isto é, o enunciador, ainda que reconheça a importância do infantil para uma didatização do conteúdo, imediatamente depois marca discursivamente que não se enquadra nesse lugar da “criancinha”.

No enunciado 26, apresenta-se a mesma defesa por parte do enunciador que já havia sido defendida no enunciado 25, mas a partir do uso da modalidade deôntica em sua versão mais forte a partir de perífrases verbais de infinitivo com o uso do verbo ter como auxiliar, conforme pode-se observar a seguir: “tem que ter”, “tem que começar”, “tem que fazer”, “tem que ser”. Conforme já havíamos visto anteriormente, o uso da modalidade deôntica forte constrói via enunciado uma imagem de um enunciador que mostra posicionamento enfático em seu discurso, inscrevendo assim seu ponto de vista.

A partir do que foi discutido aqui, podemos refletir sobre a seguinte questão: como poderiam ser os LDs elaborados pelas editoras se essas ouvissem efetivamente as crianças a quem tais materiais didáticos se destinam? Não temos uma resposta, mas a partir do que os sujeitos-criança com quem dialogamos na presente pesquisa enunciaram, pudemos ter acesso a algumas hipóteses de como esse material poderia ser. Talvez essa seja uma pista para o começo de uma mudança nos livros didáticos de LEC: ir ao encontro de quem os usa.

6 ENTRE ALIANÇAS E CONTRAPOSIÇÕES: OS POSICIONAMENTOS DOS SUJEITOS-CRIANÇA

Na primeira etapa de análise, foi analisado, a partir da ideia de uma Semântica Global, o estatuto do enunciador e do coenunciador nas coleções didáticas *Nuevo Recreo* e *Ventanita en Español*. Foram observados quatro estatutos de relação entre os coenunciadores ao longo da análise: a. um hiperenunciador que enuncia para um coenunciador-aluno; b. um enunciador-personagem que enuncia para outro enunciador-personagem, o que chamamos aqui de manutenção da “quarta parede”, dialogando com um conceito das artes cênicas; c. um enunciador-personagem que enuncia para um coenunciador-aluno, o que em analogia denominamos aqui de quebra da “quarta parede” e d. um enunciador objeto/animal que enuncia para um coenunciador-aluno, por meio do gênero adivinha.

Concluimos que nos estatutos “a” e “b”, a imagem de criança é construída a partir de uma posição passiva, como uma mera executora de tarefas, numa lógica mecanicista ou como um sujeito observador, que não interage com os LDs em questão. Nos estatutos “c” e “d”, no entanto, essa visão de criança se desloca, pois essa é convocada a interagir, a tomar a palavra e também a enunciar.

Na segunda etapa de análise, foi a vez de sujeitos-criança participantes da Oficina de Espanhol do CAp-UERJ discursivizarem sobre o LD de espanhol para crianças. Por meio do dispositivo entrevista, os sujeitos-criança puderam se posicionar em relação ao também dispositivo LD e pensar: como poderia ser esse livro didático para crianças? O que haveria na capa? Que assuntos poderiam ou não figurar em suas páginas? Além de falarem sobre o LD, também foram trazidos pelos sujeitos da pesquisa considerações sobre a natureza e/ou finalidade do próprio ensino de línguas estrangeiras e seu papel social.

Conforme pudemos observar, os enunciados foram organizados a partir da observação de uma repetição de determinadas estruturas linguístico-discursivas, a saber: modalidade epistêmica e modalidade deôntica. A partir de tal mapeamento, foi feita uma nova organização do *corpus* de análise com base no critério “tema”, apoiados ainda no conceito de Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008). Tal organização levou em consideração um agrupamento de enunciados construídos pelos sujeitos-criança sobre o LD de espanhol para crianças. Com base nessa

segunda reorganização do material a partir dos assuntos levantados pelos sujeitos da investigação, chegamos às seguintes categorias de análise:

- a. Um ensino voltado para o mercado de trabalho;
- b. Um ensino para viagens;
- c. Um ensino interdisciplinar;
- d. Uma infantilização no ensino de LE.

A análise nessa segunda etapa nos permitiu tecer comentários sobre as finalidades do ensino de uma LE na infância. Por que desejamos cada vez mais que nossas crianças tenham acesso o quanto antes a uma determinada LE?

Pode-se pensar, num primeiro momento, num argumento puramente linguístico: a hipótese do período crítico, que, em linhas gerais, pode-se ser entendida como uma facilidade que as crianças teriam para aprender línguas estrangeiras em relação a pessoas que já tenham passado dessa fase da vida. Essa pressa em apresentar uma LE para crianças viria então dessa pressa de se aproveitar o suposto melhor momento da vida para aquisição dessa língua outra com mais facilidade. Esse poderia ser um entendimento, mas também podemos pensar outros encaminhamentos.

Os sujeitos-criança pontuaram, ao longo dessa segunda etapa de análise, que a LE serve para instrumentalizá-los para uma futura atividade profissional. Com base nessa lógica, seria necessário apresentar à criança uma LE o quanto antes, não mais (ou não só) pela hipótese do período crítico, mas pelo fato de que, dentro de uma lógica capitalista e de uma sociedade altamente competitiva, seria necessário que crianças aprendam uma LE o quanto antes para que possam também o quanto antes se qualificar para o mercado de trabalho.

Essa visão da LE como um dispositivo de diferenciação profissional, como um status que permitiria mobilidade social e acesso a um capital simbólico se construiu nos enunciados dos sujeitos-criança, o que nos leva a entender que essas crianças com quem conversamos não estão fora do “mundo dos adultos”.

Há uma tendência a se pensar o “mundo infantil” como um universo à parte do suposto “mundo dos adultos”, em que crianças viveriam numa bolha higienizada do mundo deturpado, cruel e sujo dos adultos. Como se fosse possível, em termos

discursivos, armazenar determinados enunciados numa esfera adulta e outros enunciados numa esfera infantil, quando o que há é uma grande massa de textos em dispersão que estão dialogando entre si, contradizendo-se, chocando-se, contra-argumentando-se e no meio desse “caos discursivo”, nos encontramos nós, sujeitos do discurso, crianças e adultos, compartilhando o mesmo mundo (inter)discursivo.

Ao rechaçarmos essa visão de “mundo infantil” e “mundo adulto”, estamos chamando a atenção para o fato de que: se os sujeitos-criança trazem em seus enunciados visões de mundo já impregnadas pela competitividade de um universo corporativo, egoísta, pensando num futuro profissional, etc., essas crianças já estão se constituindo como sujeitos discursivos por meio do interdiscurso, isto é, a partir de um atravessamento de enunciados com os quais esses sujeitos se encontraram ao longo da vida.

Não podemos ter uma visão ingênua de que os sujeitos-criança são a origem de seu dizer ou que “só estão repetindo o que ouviram”. Não se trata de repetição do que se ouviu antes, mas de pensarmos as crianças como seres políticos e que se apresentam no mundo, dialogando com este mundo caótico que julgamos ser apenas dos adultos e reiterando (ou não) enunciados e práticas discursivas que as atravessam (e as constituem).

Podemos, a partir do que foi trazido nessa segunda etapa de análise, dialogar tal visão da LE com a construção de um capital humano e de um empresário de si. Foucault (2010, p. 284) nos propõe uma inicial reflexão sobre nossa relação com o trabalho e, conseqüentemente, com a remuneração que advém desse trabalho. O autor questiona o porquê da necessidade de trabalhar e oferece como resposta o fato de que as pessoas trabalham para ganhar um salário e define o que seria o capital dentro dessa lógica:

(...) é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam alguém capaz de ganhar determinado salário, de forma que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual é utilizado. Decomposto do ponto de vista do trabalhador em termos econômicos, o trabalho implica um capital (...).

O trabalho transmutado em rendimento e capital traz, segundo o filósofo mencionado, algumas conseqüências que merecem destaque. Num primeiro momento, há de se pensar que o capital, definido como o que possibilita um

rendimento futuro (um salário), é indissociável de quem o detém. Segundo suas próprias palavras:

A aptidão para trabalhar, a competência, o poder fazer qualquer coisa, nada disto pode ser separado daquele que é competente e que pode fazer alguma coisa. Por outras palavras, a competência do trabalhador é, de fato, uma máquina, mas é uma máquina que não pode ser separada do próprio trabalhador, o que não significa exatamente, como costuma dizer a crítica econômica, sociológica ou psicológica, que o capitalismo transforma o trabalhador numa máquina e, por conseguinte, o aliena. É preciso considerar que a competência, que anda a par com o trabalhador é uma máquina, (...) uma máquina que vai produzir fluxos de rendimentos. (FOUCAULT, 2010, p. 285)

Se o homem é uma máquina, na perspectiva capitalista, então é preciso investir nessa máquina para que no futuro ela possa gerar fluxos de rendimentos para o trabalhador (em forma de salários que, espera-se, sejam mais altos de acordo com os investimentos que foram feitos nessa máquina ao longo da vida), mas muito mais lucro para os empregadores, numa lógica marxista de exploração da força de trabalho dos demais. A LE, então, nesse contexto, seria um elemento muito valorizado, pois permitiria que esse homem-máquina-empresário-de-si possa agregar valor à sua maquinaria ao mostrar no currículo que “domina algumas línguas estrangeiras”.

A questão é: quando esse desejo de melhorar a máquina com vistas ao mundo do trabalho aparece em enunciados de sujeitos-criança, isto diz muito sobre que infâncias estamos construindo. Diz muito mais sobre o mundo adultocêntrico no qual nos inserimos do que sobre os sujeitos-criança em si, que acabam entrando nessa lógica por meio de sua inserção sociohistórica, política e cultural no mundo.

Se a competição é ferrenha, então caberia a cada pai e a cada mãe preparar sua cria para enfrentar essa “selva de pedra”, disputar as competições diárias e sair como vencedor. Com isso, estamos criando filhos, sobrinhos, netos, isto é, crianças que são “unidades-empresas” ou “empresárias de si” (FOUCAULT, 2010, p. 286). Foucault nos esclarece tais termos:

Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência que recebe, em função de diversas variáveis, um determinado rendimento que é um salário, um rendimento-salário, de forma que é o próprio trabalhador que surge como sendo para si mesmo uma espécie de empresa. (...) O homo aeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. (...) sendo ele mesmo o seu próprio capital, sendo para si mesmo o seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de seus rendimentos. (FOUCAULT, 2010, p. 285, 286)

De acordo ainda com Foucault (2010), dentro da lógica discutida anteriormente, estamos formando sujeitos “empresários-de-si” ou “capital humano”, conceito que pode ser entendido como “a competência-máquina da qual é o rendimento não pode ser dissociada do indivíduo humano que é o seu portador.” (FOUCAULT, 2010, p. 287). Para o fomento e o desenvolvimento desse capital humano, faz-se necessário que haja “investimentos educativos”, conforme pode-se ver adiante:

Que significa formar capital humano, formar essa espécie de competência-máquina que vai produzir rendimento, ou que vai ser remunerada pelo rendimento? Significa, evidentemente, fazer aquilo a que se chama investimentos educativos. Na verdade, não foi preciso esperar pelos neoliberais para se avaliar alguns dos efeitos dos investimentos educativos, quer se trate da instrução propriamente dita, da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, de fato, aquilo a que se deve chamar investimento educativo, ou os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais extensos, muito mais numerosos do que a simples aprendizagem profissional. (FOUCAULT, 2010, p. 289, 290)

Além da LE sendo pensada a partir da lógica do capital humano e de um investimento educativo com vistas à construção de um sujeito “empresário de si”, também foi trazida pelos sujeitos de pesquisa uma finalidade pragmática do ensino de LE, que seria voltado para fins de viagens. Tal concepção constrói uma ideia de LE que é aprendida no agora, mas que só deverá ser usada em momento e espaço outros. Se temos tanta urgência em apresentar uma LE para crianças, mas se entendemos que ela só serve para ser usada em outro lugar ou em outro momento da vida, então por que a pressa? Qual seria, então, a função dessa LE em idade tão precoce? Chega a ser paradoxal.

Por outro lado, também se reivindica nos enunciados dos sujeitos-criança que esse ensino de LE tenha uma abordagem interdisciplinar, isto é, que dialogue efetivamente com outras disciplinas do currículo escolar. Para finalizar, também é sinalizado nos enunciados dos sujeitos-criança certo incômodo na apresentação de determinadas atividades didático-pedagógicas nos LDs analisados, que tendem a infantilizar as crianças com as quais esses materiais didáticos se propõem a dialogar.

Ainda na segunda parte da análise, vimos que foi feita uma organização dos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança com base nos assuntos abordados por eles. Apesar de tal organização ter sido importante para termos uma visão mais geral sobre o(s) modo(s) como a criança, a infância e o LD de espanhol para crianças eram discursivizados pelos sujeitos da investigação, entendemos que precisávamos ainda destacar que esses agrupamentos não significam que os enunciados estão todos em concordância. Há enunciados aliançados e contrapostos e, às vezes, dentro de uma mesma temática, por exemplo. Para trazer luz a essas polêmicas, vamos reanalisar alguns enunciados dos que já havíamos visto antes. Antes de tudo, precisamos entender o sentido de polêmica dentro do escopo teórico da Análise do Discurso.

Conforme vimos anteriormente, dentro da presente perspectiva teórica, o discurso nunca é vislumbrado como homogêneo. Ao contrário, o discurso se constrói mediante a presença de outras vozes que farão parte de sua própria constituição. Em relação à caracterização do discurso como heterogêneo, Authier-Revuz (1990) apresenta uma distinção entre dois níveis de heterogeneidade enunciativa: a constitutiva e a mostrada.

A heterogeneidade mostrada é a mais fácil de ser entendida: é quando conseguimos depreender de maneira mais visível a presença de discursos outros no fio de um enunciado. Isso pode ser observado por meio de alguns elementos discursivos, tais como: discurso indireto, discurso direto, citações, reformulações, uso das aspas etc.

A heterogeneidade constitutiva, por outro lado, é mais sutil, pois pressupõe que sempre haverá no fio de um enunciado a presença de outras vozes, mesmo que não haja marcas explícitas de citações. Requer por parte do leitor um trabalho mais detalhado de análise e interpretação do que se lê ou se ouve, pois a presença do outro estará nas entrelinhas, nos subentendidos, nos pressupostos, etc. Entende-se por heterogeneidade constitutiva, portanto, a inerente condição do discurso de ser atravessado por muitos outros. Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 261) apontam que

o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão etc. (...) Em Bakhtin, a afirmação de um dialogismo generalizado: as palavras são sempre as palavras do outro.

Essa concepção do discurso como intrinsecamente heterogêneo é o que nos remete ao conceito de interdiscurso como um primado (MAINGUENEAU, 2008), que consiste em pensar que todo enunciado já inscreve um enunciado outro em seu dizer. De acordo com Maingueneau (2008, p. 31), “nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”.

Partindo-se, portanto, do entendimento de que consideramos os enunciados como essencialmente dialógicos e heterogeneamente constituídos, seguem-se três agrupamentos de enunciados, a partir do que foi tematizado pelos sujeitos-criança:

- a. Agrupamento 1 – Enunciados sobre ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade;
- b. Agrupamento 2 - Enunciados sobre uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças;
- c. Agrupamento 3 – Enunciados sobre a infantilização do ensino de LE para crianças.

A ideia desses agrupamentos é mostrar de que maneira os enunciadores, ao marcarem sua posição, já inscrevem no corpo de seu texto a posição que lhe seria contrária, isto é, o seu outro. Mostraremos, dentro de cada agrupamento, duas tabelas: uma para cada posicionamento. A segunda tabela apresentará os enunciados em contraposição, que, como o nome já diz, vão discordar dos enunciados reunidos na tabela primeira. O foco aqui é pensar nessa polarização de posicionamentos discursivos, em que, ao apresentar um posicionamento, o enunciador já inscreve no fio de seu discurso o seu posicionamento contrário (MAINGUENEAU, 2008). Vejamos os enunciados a seguir.

6.1 Agrupamento 1 – Enunciados sobre ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade

Quadro 21

Posicionamento dos enunciadores: a favor de um ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade
<p>“Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”.</p> <p>[E12]</p>
<p>“Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha”.</p> <p>[E13]</p>
<p>“Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!”</p> <p>[E19]</p>
<p>“Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”.</p>

[E20]

“Podia colocar a metade sobre a história da Espanha, dos outros países...”.

[E21]

Fonte: O autor, 2019.

Quadro 22

Posicionamento dos enunciadores:

contra um ensino de LE para crianças com interdisciplinaridade

“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha porque você não vai encontrar alguém numa viagem: ‘ah conta a história da Espanha!’. Não tem sentido!”

[E18]

“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”.

[E22]

Fonte: O autor, 2019.

Os enunciados reunidos na primeira tabela mostram uma relação polêmica, no sentido de que o discurso é sempre atravessado por muitos outros enunciados, mas uma polêmica da concordância. São enunciadores que convergem para o mesmo posicionamento: colocam-se a favor de um ensino de língua espanhola articulado com outros saberes escolares, o que nos leva a inferir que esses enunciadores reivindicam um ensino por meio da interdisciplinaridade. Assumir tal posicionamento é também marcar o seu oposto: uma posição contrária a um ensino de LE desarticulado do currículo escolar, pensando-se a língua espanhola pura e simplesmente, de maneira descontextualizada e sem vinculação com outros saberes.

Conforme podemos observar, nos enunciados 12, 13, 20 e 21, o enunciador reivindica nas aulas de espanhol a presença da História e também das Ciências:

“Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência(...)”

[E12]

“Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha”.

[E13]

“(...) Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”.

[E20]

“Podia colocar a metade sobre a história da Espanha, dos outros países...”.

[E21]

Essa reivindicação por parte dos diferentes enunciadores vem acompanhada de uma noção de que uma língua (seja ela materna ou estrangeira) não pode ser vislumbrada como um campo do saber neutro e isento de uma espessura histórica, geográfica, política e cultural.

Aprender LE, de acordo com esses enunciadores, precisa considerar uma conjuntura mais ampla de fatos históricos que vão possibilitar, inclusive, que possamos estudar tal língua nos dias atuais. O espanhol não chegou às nossas salas de aula de maneira harmônica, como muitas vezes podemos pensar: houve muito choque (inter)cultural, muito sangue derramado para que hoje possamos ensinar o espanhol em nossas salas de aula com ar-condicionados... É muito importante ver sujeitos-criança reafirmando, por meio de seus posicionamentos, seu lugar político no mundo, visão essa que nós, professores, tendemos a ignorar muitas vezes em nossas práticas docentes.

Observe-se que no enunciado 12, o enunciador reivindica a presença da disciplina História, mas não uma história qualquer, mas uma concepção da história a partir de uma perspectiva decolonial, o que fica evidente a partir da reformulação

feita no seguinte fragmento: “Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né (...)”.

A reformulação do dito já explicita em si uma polêmica, uma disputa de narrativas que atravessam esse enunciado, o que vai ao encontro da proposta de pensarmos o discurso como heterogeneamente constitutivo. Ainda que seja um único enunciador, seu discurso se apresenta com, no mínimo, duas vozes distintas e a reformulação trata de explicitar essa profusão de vozes que compõem e constituem o seu dizer. Seria possível, inclusive, separar essas duas vozes, conforme podemos ver a seguir: “Quando Portugal descobriu o Brasil [voz 1] / achou o Brasil, não foi bem descoberto, né [voz 2] (...)”.

“Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!”

[E19]

No enunciado 19, também podemos observar uma reivindicação de um ensino interdisciplinar, novamente pelo apelo por uma articulação do ensino de LE com a História. O interessante nesse enunciado é que o enunciador coloca seu posicionamento fazendo o uso de um modalizador discursivo ao afirmar que “a história é um pouquinho importante”. O quão importante seria, afinal, a presença do elemento histórico nas aulas de LE?

Não entendemos o uso da palavra “pouquinho” como se a História fosse algo menor ou inferior, mas como um posicionamento do enunciador colocado de maneira atenuada, talvez já antevendo que poderia haver posições contrárias ao seu dito. O “pouquinho” funcionaria já como uma marca de um discurso outro elíptico e seria já a sua contra-argumentação. Pressupõe-se que alguém diria que a História não seria importante numa aula de LE, ao passo que o enunciador já afirma que a História é um pouquinho importante sim, isto é, que teria o seu papel e sua relevância dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Em contraposição aos enunciados 12, 13, 19, 20 e 21 encontram-se os enunciados 18 e 22, conforme podemos observar:

“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha (...)”

[E18]

“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”.

[E22]

O enunciado 18 é explícito no que tange a um rechaço a um ensino de LE a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pois o enunciador constrói sua opinião afirmando que a história da Espanha não é tão importante. Esse enunciador entende que a LE não precisa estar vinculada a outros saberes, uma vez que sua finalidade seria a comunicação.

Observe-se que se constrói na linha de raciocínio do enunciador uma ideia de oposição: se um ensino de língua estrangeira possui uma finalidade mais instrumental como, por exemplo, ser aprovado num concurso público, no vestibular ou para fins de viagem, isso necessariamente excluiria o diálogo com outros saberes, com uma contextualização histórico-cultural acerca da língua em questão. Parece que, para o enunciador em questão, seriam questões antagônicas.

Chama-nos a atenção também o uso do intensificador “tão”, pois tal termo atuaria como uma marca linguística da presença de uma voz outra, que apresentaria uma ideia oposta ao que estaria sendo proposto. Ao mencionar por meio de uma negação que “não é tão importante a História da Espanha”, podemos entender que haveria uma afirmação subjacente a tal negação, o que revelaria esse discurso outro. Conforme nos coloca Maingueneau (2008, p. 38), os “enunciados têm um ‘direito’ e um ‘avesso’ indissociáveis: deve-se decifrá-los pelo lado ‘direito’ (...), mas também pelo seu ‘avesso’, na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu Outro”.

Essa relação do lado “direito” e do lado “avesso” de um discurso aparece no enunciado 18, que se apresenta como uma resposta a enunciados antecedentes que afirmaram que o componente histórico-cultural deveria ter o seu valor e o seu lugar na aula de LE:

“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha (...)”

[E18]

Eu acho que é importante a história da Espanha.

(afirmação subjacente)

No enunciado 22, por outro lado, esse rechaço a uma perspectiva interdisciplinar se apresenta de modo não tão explícito:

“(...) Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”.

[E22]

O enunciador salienta que tem acesso a livros didáticos com muitas atividades, mas com as matérias (disciplinas) todas separadas e, com base em sua experiência como discente, propõe que num LD de espanhol para crianças as matérias também deveriam estar separadas. Tal posicionamento por parte do enunciador expõe um rechaço a um ensino de LE pautado no diálogo com outras disciplinas ao mostrar em seu discurso uma adesão à lógica da compartimentação dos saberes escolares.

O interdiscurso nos permite ler tal enunciado pensando-o como um texto que retoma esse paradigma dos saberes enjaulados em grades curriculares, separados por tempos de aula, cada um dentro de sua caixinha e que, muitas vezes, não fazem muito sentido para o alunado. Esse enunciado evoca, portanto, uma tradição escolar ainda muito forte e traz consigo todos esses outros textos que defendem tal visão de educação, opondo-se assim a uma proposta de interdisciplinaridade.

Observe-se que não houve aqui a presença de uma marca linguística específica que identificasse a presença de outras vozes, conforme vimos anteriormente no enunciado 18. Quando precisamos estabelecer relações com nossos saberes antecedentes, com nosso conhecimento de mundo e estabelecer relações intertextuais para perceber a presente de muitos outros textos num determinado enunciado é porque estamos vislumbrando a heterogeneidade constitutiva.

6.2 Agrupamento 2 - Enunciados sobre uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças

Quadro 23

Posicionamento dos enunciadores: a favor de uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças
<p>“Se você for morar lá na Espanha, você vai precisar assinar um montão de documento, né?”</p> <p>[E9]</p>
<p>“Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”.</p> <p>[E12]</p>
<p>“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha porque você não vai encontrar alguém numa viagem: ‘ah conta a história da Espanha!’. Não tem sentido!”</p> <p>[E18]</p>
<p>“Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!”</p> <p>[E19]</p>

Fonte: O autor, 2019.

Quadro 24

<p>Posicionamento do enunciador: contra uma finalidade pragmática do ensino de LE para crianças</p>
<p>“Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa, cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...”.</p> <p>[E17]</p>

Fonte: O autor, 2019.

Recuperamos o enunciado 12, que foi mencionado no agrupamento 1. Lá havíamos analisado a reivindicação da História e da Ciência por parte do enunciador, o que associamos com um posicionamento a favor de um ensino de LE articulado com outros saberes escolares, isto é, uma proposta interdisciplinar.

Aqui, evocamos novamente esse enunciado para destacar o seguinte fragmento:

**“(...) podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer
na sala e também lições orais pra falar espanhol. (...)”**

[E12]

No trecho anterior, podemos observar que o enunciador vislumbra uma finalidade pragmática para o ensino de LE, isto é, constrói-se um entendimento de que o ensino da língua estrangeira deve estar atrelado a um propósito específico. No caso mencionado no enunciado anterior, reivindica-se um ensino em que a LE seja usada para fazer algo no mundo, no sentido de que o aprendiz pode pensar: “O que eu posso fazer concretamente com a língua estrangeira que eu estou aprendendo?”.

Pensando-se na lógica do interdiscurso, na qual ao enunciar e marcar nossa posição já inscrevemos no fio do enunciado seu avesso, pode-se afirmar que tal colocação marca uma oposição a discursos que corroboram um modo de conceber o ensino de LE a partir de uma perspectiva que não se preocupa com uma função social da língua estrangeira no mundo, mas sim com um ensino estrutural e descontextualizado.

Nos enunciados 9 e 18, apresenta-se também a noção de uma finalidade pragmática do ensino de LE, conforme podemos observar:

“Se você for morar lá na Espanha, você vai precisar assinar um montão de documento, né?”

[E9]

“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha porque você não vai encontrar alguém numa viagem: ‘ah conta a história da Espanha!’. Não tem sentido!”

[E18]

Os enunciadores dos enunciados 9 e 18 constroem esse sentido ao abordar que a LE teria essa aplicação prática em contexto (tempo e lugar) outro. No enunciado 9, menciona-se a hipótese de que o ensino dessa LE na infância pode permitir que esse aprendiz possa, no futuro, morar em outro país (precisamente na Espanha) e que tal língua estrangeira serviria para dar conta das práticas discursivas necessárias no contexto e na condição de habitante de uma sociedade. Observe-se que o sujeito-criança aborda que, naturalmente, numa posição de imigrante residente em outro país, seria necessário dominar a expressão escrita da língua para “assinar um montão de documento”.

No enunciado 18, que também figurou no agrupamento 1, essa noção da finalidade pragmática da LE se constrói justamente a partir da justificativa do enunciador em relação a seu posicionamento sobre a (não) importância do ensino da LE em diálogo com a História. Ao se posicionar contra tal prática, o enunciador o justifica pelo viés da viagem, pois, em tese, num contexto de turismo, ninguém necessariamente precisaria saber da História de um determinado país para que possa ser proficiente numa determinada língua estrangeira.

Podemos inferir que tal enunciador apresenta um rechaço a uma abordagem histórico-cultural na aula de LE, que, por sua vez, é entendida como um conhecimento deslocado de outros saberes. Concluímos que se reivindica, como discurso outro, uma concepção mais estrutural de ensino de LE (uma oposição a uma interdisciplinaridade).

No enunciado 19, que também já foi mencionado no agrupamento anterior, podemos observar a perspectiva de língua que se constrói por parte do enunciador:

“(...) tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!”

[E19]

Ao afirmar que “(...) você vai bater um papo com alguém que fala espanhol”, o enunciador constrói uma noção de que o ensino de LE deve pautar-se numa perspectiva comunicacional, de modo que possibilite que os aprendizes possam usar as estruturas linguístico-discursivas em prol de um propósito comunicativo, o que caracterizaria uma finalidade pragmática para o ensino de LE. Conforme vimos anteriormente em outros enunciados, tal posicionamento inscreve o seu avesso, que seria um rechaço a um ensino mais estrutural da língua, sem uma vinculação a uma proposta de uso efetivo da LE.

Conforme vimos anteriormente, o enunciador aborda em seu discurso um alinhamento a uma noção de que a LE o qualificaria para o mercado de trabalho, o que dialogaria com a ideia de capital humano e empresário de si (FOUCAULT, 2010). Além disso, vê na História uma utilidade também pragmática nesse contexto de trabalho em outro país ao afirmar que “é importante saber certas coisas”. Cabe o questionamento: de onde viria esse discurso? Por que, necessariamente, seria importante saber uma LE para um futuro contexto laboral em outro país?

Observe-se que ao usar a estrutura linguística “É importante saber certas coisas”, por meio do verbo ser + adjetivo (é necessário, é importante, é preciso, etc.), constrói-se discursivamente uma ideia de naturalização de práticas sociais, de forma que se instaura uma ideia de verdade absoluta, que funcionaria no âmbito das constatações ou enunciados assertivos.

Também cabe destacar que esse mecanismo linguístico se apresenta pelo viés da impessoalidade, de modo que o enunciador, ao construir sua fala usando tal estrutura, cria um efeito de se excluir da responsabilidade do que é dito, isto é, seu posicionamento deixa de ser pessoal para ser impessoal e assim, adquirir o status de asserção.

Em contraposição aos enunciados 9, 12, 18 e 19, apresenta-se o enunciado 17, no qual se coloca o seguinte:

“Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa, cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...”.

[E17]

Em relação às atividades didático-pedagógicas apresentadas nos LDs analisados, o enunciador expõe na fala acima que tais manuais usam muitas imagens de crianças, tanto em forma de fotografia como em forma de ilustração. Isso chama a atenção do enunciador em questão que, a partir disso, propõe que os LDs “poderiam usar menos crianças” e sugere que substituamos as crianças por imagens de outros objetos para que possamos aprender os nomes.

Observe-se que, num primeiro momento, poderíamos pensar que o enunciador estaria expressando seu descontentamento com as representações pictóricas das crianças, no modo como essas imagens são construídas ao longo dos materiais. No entanto, não é bem essa a queixa do enunciador. Não se trataria aqui nesse enunciado de uma problematização das imagens de crianças ao longo dos LDs.

Sua colocação vai na direção de que: ao se usar outros elementos pictóricos que o aluno não saiba o que é, assim os alunos teriam a oportunidade de aprender tal vocabulário em LE. Segundo ainda o enunciador, não seria necessário haver ao longo do material muitas imagens de crianças, pois a palavra “criança” em espanhol já seria um léxico conhecido.

Seu posicionamento nos fez entender que tal enunciado se encontra dentro do agrupamento 2, que tematiza um ensino de LE com uma finalidade pragmática, mas em contraposição aos enunciados que analisamos anteriormente dentro deste mesmo grupo, pois o enunciador aqui constrói um entendimento de ensino de LE a partir do léxico, de grupos de palavras, o que iria na direção oposta ao que os outros enunciadores haviam proposto (um ensino a partir de uma contextualização para fins práticos, tais como uso em contextos comunicativos diversos, qualificação para uma futura atividade profissional, etc.).

Entendemos que um ensino-aprendizagem de LE por meio do léxico não seria considerado um ensino com finalidade pragmática, pois tal prática (que é muito comum no ensino de LE para crianças, inclusive), além de conceber a língua do mais simples para o mais complexo, tende a se fixar em aprendizagem por grupos de palavras separados por campos semânticos e nunca avança para unidades maiores.

Não é muito comum ver um trabalho com LE em que o léxico seja trabalhado dentro de um contexto mínimo, a partir de gêneros escritos e orais que efetivamente tenham circulação na sociedade. O que se observa são simplesmente grupos de palavras que são ensinados em cada lição dos materiais didáticos existentes e no final do LD, o aluno sabe muitas palavras, mas não necessariamente sabe o que fazer com elas.

6.3 Agrupamento 3 – Enunciados sobre a infantilização no ensino de LE para crianças

Quadro 25

Posicionamento dos enunciadores: o infantil visto como algo negativo
<p>“Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”. [E20]</p>
<p>“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”. [E22]</p>
<p>“Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo”. [E23]</p>
<p>“Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada”. [E24]</p>
<p>“Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha”. [E30]</p>

Fonte: O autor, 2019.

Quadro 26

Posicionamento dos enunciadores: o infantil visto como algo positivo
<p>“Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado”.</p> <p>[E25]</p> <p>“Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis”.</p> <p>[E26]</p>

Fonte: O autor, 2019.

Neste terceiro agrupamento, apresentam-se enunciados que tematizam a questão da infantilização do ensino de LE para crianças. Tais enunciados foram divididos em dois blocos, a partir dos posicionamentos assumidos por seus enunciadores. O primeiro bloco traz os enunciados que vislumbram a infantilidade no ensino de LE como algo negativo.

“Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”.

[E20]

“Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha”.

[E30]

Nos enunciados 20 e 30, os enunciadores usam os termos “infantis”, “bebezinho” e “criancinha” com sentido pejorativo. Tal uso reforça seu posicionamento em relação às práticas didático-pedagógicas no ensino de LE que trabalham com um processo de infantilização dos sujeitos-criança: é visto como algo negativo.

Podemos inferir que, a partir de tal posicionamento, os sujeitos da pesquisa estão demarcando como gostariam de ser tratados e entendidos nesse processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Seria como pensar que devemos ter práticas infantis com crianças porque seria o que elas naturalmente gostam. Mas será? Até que ponto o infantil é produto do ser criança ou é, ao contrário, um dispositivo de produção de infância? É uma reflexão que devemos fazer como educadores, pois isso diz muito sobre as concepções de criança e de infância que temos.

Linguisticamente, chama-nos a atenção o uso da marcação morfológica de diminutivo nas palavras “bebezinho” e “criancinha”, pois, senso comum, atribui-se esse modo de fala justamente a crianças, por remeter a uma espécie de fala infantilizada realizada por adultos ao falarem com seus bebês.

O diminutivo, em termos semânticos, nem sempre vai construir um sentido de algo menor efetivamente. Aqui, conforme podemos observar, usa-se o diminutivo como uma marca do posicionamento do enunciador, pois é por meio dessa estrutura linguístico-discursiva que percebemos que o enunciador não concorda com tais práticas. De todos os modos, tal posicionamento é posto de maneira atenuada e, por isso, se usa o diminutivo, que tende a atenuar, modalizar, suavizar opiniões que poderiam ser vistas como mais incisivas ou radicais.

Um exemplo disso seria pensar nas diferenças de sentido entre dizer a uma pessoa “quero ter uma conversa com você” e “quero ter uma conversinha com você”. Uma “conversa” sempre será entendida como algo mais sério, mais sóbrio (talvez até mais grave) do que uma “conversinha”, que poderia ser apenas uma fofoca.

Podemos entender aqui, portanto, que o diminutivo marca uma tentativa de afastamento dos enunciadores em relação a essa etapa da vida: a infância. Isso fica evidente no enunciado 20, quando o enunciador coloca que “Nós já somos do quinto ano”. A infância, então, nessa faixa etária e nessa etapa de escolarização já deveria estar superada, mas os LDs parecem insistir numa permanência da infância, o que acabou gerando alguns estranhamentos dos sujeitos-criança em relação aos LDs analisados.

O enunciado 20 já havia sido mencionado no agrupamento 1, quando abordamos os enunciados que reivindicavam um ensino de LE articulado com outros saberes escolares. Nesse, o enunciador se posiciona a favor do componente histórico nas aulas de espanhol. Podemos entender por inferência a interdisciplinaridade como marca do não-infantil, pois essa perspectiva seria uma

espécie de contraponto possível às atividades infantis apresentadas pelos LDs. É como se o enunciador estivesse afirmando: “já sou do quinto ano e já posso aprender uma LE a partir de uma articulação com outros saberes e não mais com atividades infantis, que estariam aquém da minha capacidade intelectual”.

Achamos muito interessante o posicionamento dos sujeitos-criança, ao sinalizarem que os LDs não estão propondo atividades didático-pedagógicas que dialogam com seus interesses. O que estamos tensionando aqui é que para defender seus argumentos e sinalizar as falhas dos LDs, aponta-se para a infância e para as práticas infantilizadoras como se elas fossem negativas em si. Esse é o nosso tensionamento: perceber que os sujeitos-criança aderem ao discurso da infância como lugar inferior em relação a outras fases da vida.

Isso diz muito sobre nós: por que queremos tanto superar/ suplantar a infância e esse sentimento de infantilidade? Por que o infantil incomoda tanto a nós adultos e também a crianças entre 9 e 10 anos? Tal vez porque o infantil nos constitua, de certa forma, conforme nos provoca Corazza (2004, p. 321):

A “infantilidade” é uma expressão negativa, indesejável, uma ofensa no sentido moral, sentimental, cognitivo? Ainda nos irritamos com ela, hoje tanto quanto no século XVII, no mesmo compasso das forças de exasperação do GRANDE-Outro que impelem a continuidade de produção do infantil? Pois, se ao que é infantil, desprezamos, é porque existe; se existe este modo de ser infantil, é porque nós existimos, enquanto infantis que fomos, e hoje já não somos mais, não queremos e não devemos ser mais; se fomos infantis, a eles nos identificamos para ver realizados os sonhos antropológicos de nossos desejos. Enquanto sujeitos-supostos-adultos somos subjetivados pela infantilidade justo nessa exasperação, pois “O Infantil” confirma a existência do humano: aquele ser da Modernidade, unitário, centrado, que pretendia pensar seu destino apoiado na razão adulta.

Nos enunciados 22, 23 e 24, os enunciadores fazem uso de alguns termos que merecem destaque, a saber: “desafios” [E22], “desafio mais difícil” [E23] e “dificultada” [E24], conforme podemos verificar a seguir:

“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois (...).”

[E22]

“(...) Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo”. [E23]

“(...) Tinha que dar uma dificultada”.

[E24]

Observe-se que tais termos constroem uma ideia de que os enunciadores entendem que o que se apresenta como difícil, complexo e desafiante seria algo que se afastaria de uma noção de infantil(idade) que, por sua vez, é entendido a partir de um estereótipo do que é mais simples e mais fácil. A não-complexidade estaria atrelada a uma concepção de infantil, enquanto que a complexidade estaria relacionada a uma noção de não-infantil, que é a noção a qual os enunciadores mencionados se aproximam mais.

Ao reivindicarem a complexidade por meio da análise das atividades didático-pedagógicas dos LDs, os enunciadores evocam em seu dizer o avesso do seu posicionamento, de forma a trazer uma constatação subjacente: se se reivindicam atividades mais complexas, é porque as atividades apresentadas são mais fáceis. Os enunciadores evocam também, a partir do entendimento do discurso como heterogeneamente constituído, uma massa de outros tantos enunciados que se reiteram na sociedade ao colocar a infância e a criança na posição do mais simples, do mais simplificado, numa subestimação intelectual e cognitiva, muitas vezes, dos sujeitos-criança.

Em contraposição aos posicionamentos vistos anteriormente, temos também os enunciados 25 e 26, que constroem um entendimento de que o infantil no ensino de LE para crianças pode ser visto como algo positivo:

“Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar.

Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado”.

[E25]

“Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis”.

[E26]

O enunciador, no enunciado 25, parte de uma ponderação: as atividades dos LDs analisados podem ser vistas como infantis ou não, a depender do público ao qual eles se destinam. Caso o aluno tenha um conhecimento prévio da língua espanhola, aí então esses materiais podem ser considerados infantis, isto é, apresentam atividades que um aluno com mais conhecimento sobre a disciplina entenderá como muito fáceis ou um tanto óbvias.

Por outro lado, salienta que quando é um “livro pra nossa idade”, isto é, para alunos do quinto ano e que já tenham estudado o idioma em algum momento anterior, os LDs precisariam trazer conteúdos mais “avançados”, com uma proposta mais complexa, ou ainda, mais desafiadora (recuperando o que foi dito nos enunciados 22, 23 e 24).

Chama-nos a atenção o seguinte posicionamento no enunciado 25: “(...) eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar”. Observe-se também que um ponto de vista semelhante aparece no enunciado 26: “(...) tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos. (...) quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos”.

O posicionamento mostrado anteriormente nos enunciados 25 e 26 evoca uma adesão à lógica da sequencialização dos conteúdos, a partir da qual os assuntos abordados num curso de LE precisariam ser apresentados aos alunos sempre a partir da estrutura mais simples à mais complexa.

As análises que empreendemos neste capítulo e nos anteriores não se esgotam em si. Os comentários tecidos e os recortes realizados privilegiam alguns aspectos, mas sabemos que tantos outros também poderiam ter sido considerados. Fica o convite para que outras pesquisas possam ser realizadas com sujeitos-criança, pois conforme pudemos observar, elas têm muito a dizer e a contribuir com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar é preciso, embora entendamos que uma pesquisa cartográfica nunca termina de fato. Sempre haverá o que pesquisar, o que polemizar, pontuar e problematizar em nossas práticas docentes, nos livros didáticos que ainda encontraremos, com outras crianças com as quais conversaremos, etc. A pesquisa precisa continuar e assim esperamos que seja, pois ainda há muito no campo a ser debatido.

Começamos este trabalho, ainda na Introdução, apresentando a nossa trajetória profissional, pois acreditamos que sem termos tido essa experiência como docente de espanhol para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio, esta pesquisa nem existiria, assim como também não existiria o projeto de extensão que criamos: a Oficina de Espanhol para Crianças no CAP-UERJ.

Os encontros que fizemos possibilitaram esta pesquisa. Numa ideia de cartografia e rizoma, podemos considerar que os diferentes processos pelos quais passamos profissionalmente ao longo de todos esses anos de experiência nos trouxeram até aqui, de modo que somos produto de inúmeros atravessamentos discursivos.

Com base nesse entendimento, da pesquisa não como algo que surge como um lampejo na mente do pesquisador, mas como uma prática que se constrói no cerne de tantas outras práticas, discutimos no capítulo 1, na primeira parte da tese, algumas concepções de infância e criança que circulam socialmente e que, muitas vezes, aparecem em nossos discursos de maneira naturalizada. O referido capítulo não teve a pretensão de ser uma revisão da literatura que esgotasse o tema, mas foi escrito mais como se fosse um grande ensaio rizomático, no qual colocamos em debate diferentes autores que teorizaram a criança e a infância em diferentes épocas e contextos. Salientamos que é de extrema importância que nós, linguistas aplicados, estudemos a infância para que possamos propor materiais didáticos de línguas estrangeiras destinados a esse público-alvo. Precisamos reivindicar também para nós esse campo de problematizações.

Depois, na segunda parte da tese, especificamente no capítulo 2, apresentamos os percursos teórico-metodológicos que nos conduziram para a

primeira etapa de análise, no capítulo 3, em que analisamos as diferentes vozes que enunciam nos LDs de espanhol para crianças, à luz de uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008).

Posteriormente, na terceira etapa da tese, no capítulo 4, apresentamos os encaminhamentos teórico-metodológicos que possibilitaram, no capítulo 5, a análise dos enunciados produzidos em uma conversa com crianças da Oficina de Espanhol do CAp-UERJ. Dando continuidade, no capítulo 6 analisamos os posicionamentos dos sujeitos-criança, com ênfase nas alianças e contraposições traçadas entre seus enunciados, tudo isso a partir de uma ideia de discurso heterogeneamente constitutivo (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Por fim, chegamos a este capítulo das considerações finais. Para tal, retornaremos na questão que começamos a discutir no capítulo 1 e que, de certa forma, esteve presente ao longo de todo o trabalho, que são os sentidos de criança e infância.

Ghiraldelli (2000, p.8) faz uma provocação que pode parecer impactante num primeiro momento, ao afirmar que “a criança sempre existiu, mas a infância não”. O que será que o teórico quis dizer ao fazer uma afirmação tão categórica? Vejamos: a criança, como ser empírico e biológico, que nasce, balbucia, engatinha, aprende suas primeiras palavras, etc. é um dado, isto é, sempre existiu. Bebês e crianças em geral existiram ao longo da história. Isso não se discute. Mas ao propor que a infância é uma invenção, o autor sinaliza que não houve sempre um entendimento de que haveria uma fase da vida especial, na qual deveria ser pensada a criança e sua educação.

A infância seria uma invenção, isto é, construção sociohistórica, por ter inaugurado um período no qual a criança começou a ser colocada em cheque, no centro das atenções, e começaram a se desenhar práticas para o controle dos corpos infantis, com vistas à preparação para a vida adulta. De acordo com Pereira (2012, p. 20), “sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância, e isso altera significativamente o papel das crianças na sociedade”.

Pode-se num primeiro momento pensar então que a escola recebe uma infância e se adapta para ensinar e disciplinar um determinado grupo infantil. Se assim pensarmos, estamos ainda vislumbrando a infância como uma categoria anterior, como um dado natural, alheio às instituições sociais.

O que defendemos aqui é que a escola não acolhe uma infância preexistente, mas a cria, a instaura, a reitera por meio de práticas cotidianas didático-pedagógicas e de disciplinamento. Rechaçamos, portanto, o modo de se ver a criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Acreditamos que a noção de criança ou infância se constrói sempre num determinado contexto particular, de maneira descentrada e a partir de suas relações com os outros (FROTA, 2007). Tal modo de se pensar a infância dialoga com a perspectiva guattariana de vislumbrar a subjetividade como uma produção.

Concordamos com Schultz & Barros (2011, p. 137) no que tange à necessidade de se “compreender a infância e, conseqüentemente, a criança não como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive uma experiência social e pessoal construída todo o tempo”.

Diante desse entendimento descentrado e não essencializado dos sentidos de criança e infância, pode-se afirmar que “a concepção de infância é construída todos os dias (...) (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 146)”. E se os sentidos de infância são construídos todos os dias, há de se pensar de que maneira nós como docentes de LE para crianças, ao reiterar determinadas práticas didático-pedagógicas, não estamos partindo de uma concepção essencializada de criança, e construindo, portanto, sentidos de infância que colocam nossos alunos numa posição passiva e acrítica.

É nosso dever fazer essa reflexão. E mais: os livros didáticos de língua estrangeira para crianças que adotamos também podem ser vislumbrados como um vetor de subjetivação, isto é, um dispositivo que pode contribuir para propor novos (outros) modos de se produzir infância na escola ou reiterar o mesmo e cristalizar ainda mais algumas práticas que aprisionam o “ser criança” numa forma estanque.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, chegamos, portanto, à conclusão de que nós, como professores de espanhol para crianças, não estamos dando aula para uma infância atemporal e que já chega pronta a nossas salas de aula. Nossas práticas didático-pedagógicas não reproduzem sentidos sobre infância e criança. Nós produzimos infância(s) e sentidos sobre ser criança diariamente por meio de nossas práticas docentes! A responsabilidade é grande. Que infância(s) você quer construir nas suas aulas?

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. *In: ILKA, Laurito. Casimiro de Abreu: seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e críticos e exercícios.* São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 16 – 7.

AMENDOLA, Roberta. *Nuevo recreo.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ANDRADE, A. A criança na sociedade contemporânea: Do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 11, n. 1, 1998, p. 161-74.

AQUINO, Ligia; GONÇALVES, Bárbara. Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. *In: CARREIRO, Heloísa; TAVARES, Maria Tereza (org.). Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ARENHART, Deise. *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena.* Chapecó/SC: Argos, 2007.

ARIES, P. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.* 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana (org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância.* Campinas: Autores Associados, 2009.

BOSQUE, Ignacio. *Nueva gramática de la lengua española: Morfología – Sintaxis I.* Madrid : Espasa libros, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.* Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1.* Brasília, DF: MEC, 2006.

CASTRO, L.R. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. Introdução. *In: CASTRO, Lúcia Rabelo (org.). Crianças e jovens na construção da Cultura.* Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2001. p.19–46.

- CIRINO, N. ARG: a quebra da quarta parede no cinema. *Revista Temática*, ano 9, n. 11, 2013.
- COHN, CLARICE. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHIARETTI, A. V. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 2005.
- DAHER, M.C.F.G.; SANT'ANNA, V.L.A. Extensão universitária e ensino de língua estrangeira: aproximações entre formação e formação continuada de docentes. *Interagir: repensando a Extensão*, n. 3, p. 71-75, jan./jul. 2003.
- DAHER, Maria del Carmen. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. *Ergologia*, n.16, p. 39-68, 2016.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Os direitos da criança*. São Paulo: Summus, 1986.
- DELEUZE, G. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, G. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELL'ISOLA, R. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. O que entendemos por “trabalhar em Análise do Discurso”? In: DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio; RODRIGUES, Isabel; PESSÔA, Morgana; ARANTES, Poliana. (org.). *Em discurso: cenas possíveis*. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2018.
- DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das letras, 2009. p. 199-234.
- DIONISIO, A. P. *Imagens na oralidade*. Tese (Doutorado em Linguística) -

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEITOSA, Adriana. *Ventanita al español*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FROTA, A.M.M.C. *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. *Revista Psi*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007.

GHIRALDELLI, Paulo. *O que é a filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p.67-77.

GUIRADELLI, L; SANTOS, A. A modalidade deôntica nas bulas de remédios. *Nucleus*, v.7, n.2, p.47-64, out. 2010.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Cocke Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KORCZAC, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del Español Tomo II*. Ediciones EDELSA, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete jardim de infância. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/jardim-de-infancia/>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. New York: Cambridge University Press, 1986.

PEREIRA, Vilmar Alves. *Infância e subjetividade: como os filósofos concebem a infância*. Curitiba: Appris, 2012.

RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de ELE para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. 2006, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares de Espanhol*. Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Décio; DEUSDARA, Bruno. *Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, Dec. 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, Maria Del Carmen F G. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. *In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (org.). Espanhol: ensino médio*. 1. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o ensino; v. 16).

SCHULTZ, E.S; BARROS, S.M. A concepção de infância ao longo da História no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em <http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>. Acesso em: 23/03/2018.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

APÊNDICE A

Nuevo Recreo 1

	0	1	2	3	4	Revisão	5	6	7	8	Revisão
Quantidade total de textos escritos e orais	4	4	1	3	1	1	1	2	2	1	2
Gêneros de discurso contemplados	Canção, diálogo didático	Canção, diálogo didático	Canção	Canção, diálogo didático	Canção	Canção	Canção	Canção, desenho animado (hiperlink)	Canção, desenho animado (hiperlink)	Canção	Canção, Adivinha
Quantos textos são artificiais?	4	4	1	3	1	1	1	2	2	1	2
Quantos textos são autênticos?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Quantos textos são autênticos com adaptações?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atividades lúdicas	Colorir, Desenhar, Jogo “Quebra-cabeças”, Cantar	Colorir, Colar adesivos, Cantar	Colorir, Colar adesivos, Desenhar, Encontrar diferenças em duas ilustrações, Cantar	Colorir, Colar adesivos, Jogo “O mestre mandou”, Cantar	Colar adesivos, Desenhar, Cantar	Colorir, Unir pontos, Jogo “Bingo”, Cantar	Colorir, Colar adesivos, Jogo “de Tabuleiro”, Cantar	Colar adesivos, Encontrar diferenças em duas ilustrações, Desenhar, Cantar	Colar adesivos, Desenhar, Jogo “Mímica”, Cantar	Colorir, Colar adesivos, Desenhar, Jogo “Bingo”, Unir pontos, Cantar	Colorir, Colar adesivos, Jogo “de Tabuleiro”, Cantar

Nuevo Recreo 1

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	6	6	3	6	3	4	5	5
Gêneros de discurso contemplados	Canção, diálogo didático	Diálogo didático, Árvore genealógica, Adivinha, Canção, Poema	Canção, Adivinha	Canção, Adivinha, desenho animado (hiperlink)	Canção, diálogo didático, texto narrativo(*)	Canção, Adivinha	Diálogo didático, texto descritivo (*), Poema, Planta imobiliária	Diálogo didático, Canção, Texto tipologicamente híbrido (*)
Quantos textos são artificiais?	6	5	3	6	3	3	4	5
Quantos textos são autênticos?	-	1	-	-	-	-	1	-
Quantos textos são autênticos com adaptações?	-	-	-	-	-	1	-	-
Atividades lúdicas	Colar adesivos, Dramatizar, Colorir, Jogo "Caça-palavras", Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Colorir, Desenhar, Cantar	Dramatizar, Desenhar, Colorir, Colar adesivos, Jogo "Dominó", Jogo "da Velha", Jogo "Veó Veó", Cantar	Dramatizar, Colorir, Colar adesivos, Encontrar animais numa imagem, Desenhar, Cantar	Colar adesivos, Jogo "Palavras cruzadas", Desenhar, Colorir, Jogo "Bingo", Cantar	Jogo "Palavras cruzadas", Colorir, Desenhar, Cantar	Dramatizar, Colorir, Colar adesivos, Unir pontos, Jogo "Criptograma", Cantar	Dramatizar, Unir pontos, Colar adesivos, Desenhar, Jogo "de Tabuleiro", Cantar

Nuevo Recreo 3

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	4	4	4	6	8	4	3	4
Gêneros de discurso contemplados	Diálogo didático, Canção, desenho animado (hiperlink), texto argumentativo (*)	Diálogo didático, Canção, Reportagem	Diálogo didático, Canção, Poema	Diálogo didático, Canção, Adivinha	Canção, desenho animado (hiperlink), texto argumentativo (*)	texto narrativo (*), Diálogo didático, Canção, texto injuntivo (*)	História em Quadrinho, Canção, texto informativo (*)	Diálogo didático, Quadro, Canção, texto argumentativo (*)
Quantos textos são artificiais?	3	3	3	6	8	4	2	3
Quantos textos são autênticos?	-	-	1	-	-	-	-	1
Quantos textos são autênticos com adaptações?	1	1	-	-	-	-	1	-
Atividades lúdicas	Dramatizar, Encontrar pessoas numa imagem, Colar adesivos, Jogo "Amigo Invisível", Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Jogo "de Tabuleiro", Cantar	Dramatizar, Colorir, Colar adesivos, Desenhar, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Cantar	Colar adesivos, Jogo "de Tabuleiro", Cantar	Colorir, Colar adesivos, Cantar	Dramatizar, Encontrar diferenças em duas ilustrações, Colar adesivos, Jogo "Criptograma", Jogo "de Tabuleiro", Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Colorir, Cantar

Nuevo Recreo 4

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	5	8	3	6	7	4	7	5
Gêneros de discurso contemplados	Diálogo didático, Quadro, desenho animado (hiperlink), Canção, Sinopse	Canção, desenho animado (hiperlink), Convite, Diálogo didático, Calendário, texto informativo (*)	Poema, Canção, Pirâmide de atividades físicas (baseada num modelo de Pirâmide Nutricional)	História em Quadrinho, Diálogo didático, Receita, Canção, Quadro	Fábula, Diálogo didático, Adivinha, Canção, texto informativo (*)	Poema, Monólogo, Canção, Notícia	Conto, Adivinha, História em Quadrinho, Canção, Cartaz (Campanha)	Diálogo didático, História em Quadrinho, Rede Social, Canção, Quadro
Quantos textos são artificiais?	3	8	2	4	2	2	4	3
Quantos textos são autênticos?	2	-	1	1	2	1	3	2
Quantos textos são autênticos com adaptações?	-	-	-	1	3	1	-	-
Atividades lúdicas	Colar adesivos, Jogo "Quebra-cabeças", Cantar	Colar adesivos, Desenhar, Colorir, Cantar	Colar adesivos, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Cantar	Dramatizar, Colorir, Colar adesivos, Completar canção, Cantar	Recitar poema, Colar adesivos, Colorir, Encontrar diferenças em duas ilustrações, Jogo "Batalha Naval", Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Desenhar, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Jogo "de Tabuleiro", Cantar

APÊNDICE B

Ventanita al español 1

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	4	4	4	4	4	5	5	4
Gêneros de discurso contemplados	Diálogo didático, canção	Diálogo didático, canção	Diálogo didático, canção	Diálogo didático, canção	Diálogo didático, canção	Diálogo didático, canção, tira cômica	Diálogo didático, canção, anúncio	Diálogo didático, canção
Quantos textos são artificiais?	4	4	4	4	4	4	5	4
Quantos textos são autênticos?	-	-	-	-	-	1	-	-
Quantos textos são autênticos com adaptações?	-	-	-	-	-	-	-	-
Atividades lúdicas	Colar adesivos, jogar, desenhar, cantar, mexer o corpo	Cantar, mexer o corpo, colar adesivos, colorir, jogar	Cantar, colorir, mexer o corpo, jogar, colar adesivos	Colar adesivos, cantar, mexer o corpo, desenhar, jogar	Cantar, mexer o corpo, colorir, jogar, colar adesivos, desenhar,	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir

Ventanita al español 195

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	6	7	4	6	5	4	7	7
Gêneros de discurso contemplados	Diálogo didático, canção, trava-língua, tira cômica	Diálogo didático, canção, formulário, trava-língua	Diálogo didático, Canção, Trava-língua	Diálogo didático, Canção, Trava-língua, Receita	Diálogo didático, Canção, Trava-língua	Diálogo didático, Canção, Trava-língua	Diálogo didático, Canção, Trava-língua	Diálogo didático, Canção, Cartão Postal, Texto informativo (*)
Quantos textos são artificiais?	5	7	4	6	5	4	7	7
Quantos textos são autênticos?	1	-	-	-	-	-	-	-
Quantos textos são autênticos com adaptações?	-	-	-	-	-	-	-	-
Atividades lúdicas	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, dramatizar	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, jogo "palavras cruzadas"	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, jogo "caça-palavras"	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, unir pontos	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, jogo "palavras cruzadas"	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, jogo "palavras cruzadas"	Desenhar, cantar, mexer o corpo, colar adesivos, jogar, colorir, jogo "dos sete erros"

Ventanita al español 3

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	7	6	6	6	13	6	6	6
Gêneros de discurso contemplados	Diálogo didático, Texto informativo(*), Árvore genealógica, Canção, Travalingua, Tira cômica	Diálogo didático, Texto informativo (*), Advinha, Travalingua, Canção	Diálogo didático, Texto informativo (*), Travalingua, Convite, Canção	Tira cômica, Travalingua, Canção, Embalagem de produtos alimentícios	Diálogo didático, Canção, Travalingua, Cartaz de propaganda institucional, Texto informativo (*)	Diálogo didático, Travalingua, Canção, Texto informativo (*), Tira cômica	Diálogo didático, Travalingua, Canção, Texto informativo (*), Prontuário médico	Tira cômica, Diálogo didático, Canção, Travalingua, Texto informativo (*)
Quantos textos são artificiais?	5	5	4	4	9	4	5	3
Quantos textos são autênticos?	1	-	1	2	3	1	-	2
Quantos textos são autênticos com adaptações?	1	1	1	1	1	1	1	1
Atividades lúdicas	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo, desenhar, colorir	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo, desenhar, colorir	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo, desenhar, colorir	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo, desenhar, colorir, jogo “caça-palavras”, jogo “palavras cruzadas”	Colar adesivos, jogar, cantar, mexer o corpo, desenhar, colorir

Ventanita al español 4

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	5	5	6	9	6	7	8	6
Gêneros de discurso contemplados	Tira cômica, Texto informativo (*), Canção, Cartaz de propaganda institucional	Diálogo didático, Canção, Texto informativo (*), Infográfico	Placas de trânsito, Diálogo didático, Canção, Tira cômica, Texto informativo (*)	Diálogo didático, Receita, Teste, Canção, Texto informativo (*), Pirâmide nutricional	Diálogo didático, Mapa, Texto informativo (*), Canção, Tira cômica	Rede social, Diálogo didático, Cantiga, Adivinha, Canção, Texto informativo (*), Texto instrucional (*)	Diálogo didático, Anúncio de trabalho, Texto tipologicamente híbrido (*), Poema, Canção, Cartaz de propaganda institucional, Anúncio publicitário, Enquete	Diálogo didático, Canção, Texto informativo (*), Adivinha, Folheto turístico
Quantos textos são artificiais?	3	3	4	7	4	4	6	4
Quantos textos são autênticos?	1	-	1	-	2	1	1	1
Quantos textos são autênticos com adaptações?	1	2	1	2	-	2	1	1
Atividades lúdicas	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar

Ventanita al español 5

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	8	4	8	9	8	5	8	10
Gêneros de discurso contemplados	Diálogo didático, Canção, Blog, Texto informativo (*), Campanha	Poema, Texto instrucional (*), Campanha	Diálogo didático, Canção, Texto informativo (*), Anúncio	Diálogo didático, Rede social, Chat, Canção, Tira cômica, Texto informativo (*), Teste	Fábula, Diálogo didático, Texto informativo (*), Tira cômica, Entrada de espetáculo, Canção, E- mail	Texto informativo (*), Infográfico, Canção	Infográfico, Diálogo didático, Canção, Texto informativo (*), Quadro de medalhas	Poema, Campanha, Texto informativo (*), Diálogo didático, Estatuto
Quantos textos são artificiais?	3	2	6	5	6	1	4	7
Quantos textos são autênticos?	3	1	-	2	2	2	-	1
Quantos textos são autênticos com adaptações?	2	1	2	2	-	2	4	2
Atividades lúdicas	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar	Colar adesivos, jogar, cantar

Observação: Ao longo da tabela, aparecem marcadas com asteriscos tipologias textuais no lugar dos gêneros de discurso, pois tratam-se de textos sem um gênero definido (pelo fato de terem sido elaborados especificamente para os livros didáticos).

Nuevo Recreo-5

	1	2	3	4	5	6	7	8
Quantidade total de textos escritos e orais	5	7	8	7	5	7	4	5
Gêneros de discurso contemplados	Portal de notícias, Mapa, Chat, Canção, Conto	Piada, Diálogo didático, Canção, texto injuntivo (*)	História em quadrinhos, texto descritivo (*), Diálogo didático, desenho animado (hiperlink), texto informativo (*), Canção, Quadro	Canção, Adivinha, Diálogo didático, texto informativo (*), Quadro	Poema, Diálogo didático, Canção, texto informativo (*)	História em quadrinhos, Adivinha, texto descritivo (*), Canção, Poema	Diálogo didático, Canção, texto argumentativo (*)	Diálogo didático, Rede Social / Email, Canção, texto informativo (*)
Quantos textos são artificiais?	4	6	6	5	3	5	4	5
Quantos textos são autênticos?	1	1	2	2	2	2	-	-
Quantos textos são autênticos com adaptações?	-	-	-	-	-	-	-	-
Atividades lúdicas	Colar adesivos, Colorir, Jogo “Stop (Adedanha /Adedonha)”, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Cantar	Colar adesivos, Jogo “Esconde Esconde”, Cantar	Dramatizar, Jogo “Entrevista”, Cantar	Colar adesivos, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Criar um cartaz sobre consumo consciente, Cantar	Dramatizar, Colar adesivos, Desenhar, Cantar

Observação: Ao longo da tabela, aparecem marcadas com asteriscos tipologias textuais no lugar dos gêneros de discurso, pois tratam-se de textos sem um gênero definido (pelo fato de terem sido elaborados especificamente para os livros didáticos).