

ENSINO DE ESPANHOL NA INFÂNCIA

O que dizem os
livros didáticos sobre
as crianças

Rodrigo Campos

Parte I



**ENSINO DE ESPANHOL NA INFÂNCIA:
o que dizem os livros didáticos sobre as crianças**

Parte I

Livro financiado com recursos do Programa Prodocência (UERJ)



Rodrigo da Silva Campos

**ENSINO DE ESPANHOL NA INFÂNCIA:
o que dizem os livros didáticos sobre as crianças**

Parte I



Copyright © Rodrigo da Silva Campos

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Rodrigo da Silva Campos

Ensino de Espanhol na infância: o que dizem os livros didáticos sobre as crianças. Parte I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 119p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0480-2 [Digital]

1. Ensino de línguas. 2. Espanhol. 3. Infância. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Jorge Paulino

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valcinéa e Osvaldo, que me proporcionaram uma educação crítica e emancipatória, me permitindo enxergar além das amarras do racismo estrutural, que impede muitos meninos e meninas negros e negras, como eu, de progredir. Foi o amor que recebi deles que me ajudou a chegar até aqui. Muito obrigado!

Ao professor, colega de trabalho e companheiro de lutas Dr. Bruno Deusdará, do Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística) da UERJ, pela orientação dada ao longo da minha pesquisa de doutoramento. Aprendi com ele que é possível construir uma academia que produz vida.

Ao Programa Prodocência, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por financiar este trabalho e permitir a divulgação de minha pesquisa de doutorado.

Ao professor Dr. Jorge Paulino, meu companheiro e com quem eu tenho a honra de dividir a vida, que me ensina tanto todos os dias e que esteve ao meu lado ao longo de todo o processo de construção deste percurso investigativo.

A todas as pessoas que leram este texto, deram suas opiniões, sugeriram ajustes e mudanças de percurso e, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Ela é minha, mas também é nossa.

APRESENTAÇÃO

Apresento a Parte I do meu novo livro intitulado "Ensino de Espanhol na Infância: o que dizem os livros didáticos sobre as crianças", onde eu, como autor, utilizo uma perspectiva teórico-metodológica cartográfica (BARROS; KASTRUP, 2015; DELEUZE; GUATTARI, 1945) para analisar as concepções sobre ensino de língua adicional para crianças (LAC) presentes nas coleções didáticas de espanhol *Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español*, ambas da editora Santillana.

Além disso, busco verificar como essas concepções se relacionam com a construção de imagens de criança/infância. Nesta primeira parte do livro, analiso os referidos manuais didáticos, mapeando as vozes que enunciam nesses materiais e como elas contribuem para a construção dessas imagens. Para essa análise, utilizo o conceito de semântica global (MAINGUENEAU, 2008) em relação ao estatuto do enunciador e do coenunciador.

Ao longo da análise, apresento quatro estatutos de relação entre os coenunciadores. Percebo que num primeiro momento, a imagem discursiva de criança é construída a partir de uma posição passiva, como se essa fosse um mero executor de tarefas ou um observador que não interage com o material em questão. Num segundo momento, essa imagem discursiva de criança se desloca, pois o aluno é convocado a interagir, a tomar a palavra e a coenunciar. Com base nessas análises, discuto como essas concepções e imagens de criança/infância influenciam o ensino de LAC e como é possível repensá-las para uma abordagem mais participativa e ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Por fim, considero que "Ensino de Espanhol na Infância: o que dizem os livros didáticos sobre as crianças" é uma obra para todos os licenciandos(as) e docentes interessados(as) pelo ensino de

línguas adicionais para crianças e pela reflexão sobre as imagens de infância que se constroem no processo educacional. Boa leitura!

Prof. Dr. Rodrigo Campos

Rio de Janeiro, 14 de maio de 2023.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. “O QUE É A CRIANÇA E O QUE É A INFÂNCIA?”: SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO	27
1.1 A criança como tábula-rasa / papel em branco / plantinha	35
1.2 A criança como paraíso perdido / inocência	39
1.3 A criança como um demoninho / um ser selvagem	42
1.4 A criança-escolar e o homem-máquina	44
2. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA CARTOGRAFIA E DA ANÁLISE DO DISCURSO	53
3. O ESTATUTO DO ENUNCIADOR E DO COENUNCIADOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS	81
3.1 Hiperenunciador x coenunciador-aluno	81
3.2 Enunciador-personagem x coenunciador-personagem	86
3.3 Enunciador-personagem x coenunciador-aluno	96
3.4 Enunciador objeto/animal x coenunciador-aluno	106
4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	113
REFERÊNCIAS	115
SOBRE O AUTOR	119

INTRODUÇÃO

Começamos este livro 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 adicional para crianças (doravante LAC) 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 adicional (LA)”. 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 LA. 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 do livro 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. 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 (6º ao 9º 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 6º ao 9º ano.

Em julho de 2013, no entanto, na SME-Rio, fomos convidados a atuar como professores de língua espanhola nos anos iniciais do EF (1º ao 5º 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 LA 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.

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 tínhamos 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 LA oficial do currículo. O ensino dessa língua, especificamente

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 1º ao 5º ano) surgiram em 2015. Hoje, nós temos ensino de espanhol para crianças nas chamadas Escolas Bilíngues.

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 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 LA 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

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 lançamento deste livro 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: 25/03/2023.

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 LA 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 LA nos dois contextos, o que contraria o que dizem alguns documentos pensados para nortear o ensino de LA 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?

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:

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.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>>. Acesso em: 20/06/2016.

- De que maneira(s) poderíamos ensinar uma LA para crianças se não tivemos uma formação inicial que nos “preparasse”⁴ para tal atividade de trabalho?

- Diante da ausência de documentos norteadores do ensino de LAC 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 LA 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 adicional para crianças, mas num primeiro momento, com foco no trabalho do professor de LAC. 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, fomos aprovados num concurso público para a vaga de professor assistente do Instituto de Letras (Departamento de Letras

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.

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 LAC.

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 adicional 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 LA 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 LAC. No entanto, nossa proposta foi se modificando ao longo da pesquisa a partir de diversos vetores: textos que caminham numa interface entre Estudos Discursivos e uma perspectiva filosófica não-representacional (DELEUZE; GUATTARI, 1995);

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 LAC, mas entendíamos que nosso interesse continuava sendo o ensino de LAC. 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 vislumbassem o ensino de LAC 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 LAC 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 LAC 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 LAC (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 LA 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 LAC? 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 LAC. 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 LAC sem dialogar com quem vem ao longo de anos estudando a criança e a infância? Que ensino de língua adicional 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 LA.

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.

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 tirei 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

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.

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 adicional 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 LAC 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 LAC, 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 LAC 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 LAC e criança / infância se constroem a partir de seus posicionamentos;

- d. Contribuir com o campo dos estudos sobre ensino-aprendizagem de LAC e estudos sobre a infância.

Este livro está dividido em dois volumes, sendo este o primeiro. Nesta obra, faremos 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 LA.

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*).

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 LAC. Vamos a eles.

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

criança

- 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.
- adj m+f sf
Diz-se de ou pessoa que, já madura, se entretém com coisas pueris ou se comporta de modo infantil.

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

criança

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

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.

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 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

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.

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 polindo” 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 caberia,

⁹ Termos usados por Comenius na citação anterior.

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 Emílio (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)

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.

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.

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 inculcaria 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 um 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 legítima” (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 projetamos 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 governamentalidade 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 esquadrinha, 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 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

¹¹ Grifo do autor.

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.

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 LA 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 LAC, depois passamos a debruçar nosso olhar sobre os LDs de LAC. Conforme se verá mais adiante, a partir dos LDs, fomos ao encontro de sujeitos-criança para conversar com elas sobre os LDs de LAC.

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 LAC 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 LA 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

¹² A maioria dos livros é produzida na 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 LAC, 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 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 *córpus*? Com efeito, uma diferença que precisa ser levada em conta diz respeito à distância que separa a coleta de um *córpus* versus a produção de um *córpus* de pesquisa. (...) quando se fala de “coleta de *córpus*”, 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 LAC no contexto dos cursos livres.

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.

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 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 1</i>	
<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*

<i>Nuevo Recreo 2</i>	
<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*

<i>Nuevo Recreo 3</i>	
<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*

<i>Nuevo Recreo 4</i>	
<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*

<i>Nuevo Recreo 5</i>	
<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 podemos 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 LA 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 LA 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

¹⁴ Cabe destacar que os LDs de LA 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 LA.

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 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 LA.

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 vezes 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 salientarmos

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, maquina (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 adicional 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 adicional, servindo-se como apoio, como uma das ferramentas possíveis para o professor de LAC. 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 LAC): 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 LAC (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 LAC), 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 LAC, possuem um

aspecto atraente não só para as crianças, mas também para os pais que adquirem o LD.

Durante nossas pesquisas com LD de LAC, 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 LAC 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,

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

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 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 dez) a partir das quais foi feita a quantificação e os 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 LAC 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)¹⁶. Interessa-nos esse tópico

¹⁶ 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

para pensar, no que tange aos LDs de LAC 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.

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

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).

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. O ESTATUTO DO ENUNCIADOR E DO COENUNCIADOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Este capítulo tem como propósito expor a 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, problematizar 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 adicional,

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.

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*

8 Escucha y completa.

B / U

◀ Paco ▶ Mariana, ¿de dónde eres?

◀ Mariana ▶ Soy []
Nací en Belo Horizonte, Minas Gerais.

◀ Paco ▶ Soy []
Nací en Barcelona.

Entra ▶ Keiko ▶

◀ Keiko ▶ ¡Hola a todos! ¿Desde dónde escriben?

◀ Paco ▶ ¡Hola, Keiko! ¡Bienvenida! Yo escribo desde Barcelona.

◀ Keiko ▶ Soy []
Vivo en Tokio.

◀ Paco ▶ ¡Ah! Escribes muy bien en español.

◀ Keiko ▶ Es que estoy estudiando para ir a Argentina en mis vacaciones. Mi hermana vive allá.

◀ Mariana ▶ ¡Hola, Keiko! Soy brasileña y mis padres son []
de Buenos Aires.

◀ Keiko ▶ ¡Estupendo! Voy exactamente a Buenos Aires.

◀ Mariana ▶ Buenos Aires es una ciudad muy bonita y tiene muchas atracciones.

◀ Keiko ▶ Y Barcelona, ¿cómo es?

◀ Paco ▶ ¡Es fantástica! ¡Hay muchas cosas que hacer!

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.



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 LA 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 completamente 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. Instaure-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.



Mi familia

Mi familia te la voy a mostrar.
Mi papá y mi mamá,
mi hermano y mis abuelos
nos reunimos para cantar.
Para cantar.

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*



Conversa con tu compañero(a).



Fonte: AMENDOLA, 2014.

Imagem 13 - Enunciado 9 – *Nuevo Recreo*

¡Ahora tú! Responde.

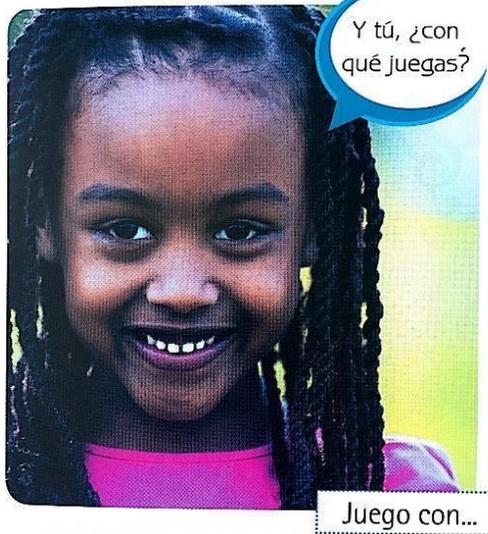


Imagem 14 - Enunciado 10 – *Nuevo Recreo*



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”.

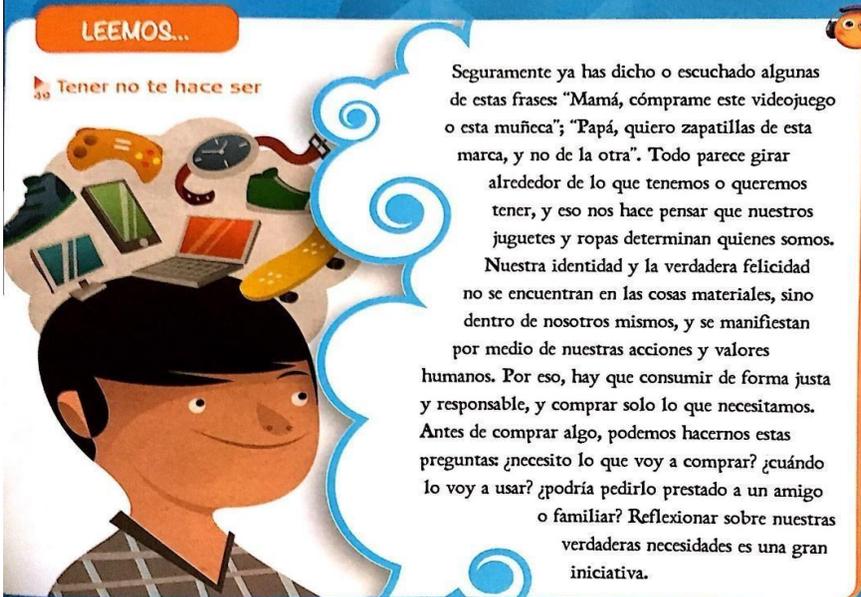
Dialogamos tal noção com a questão da interatividade constitutiva dos enunciados, pois, de acordo com Maingueneau (2004, p. 54), “toda enunciação (...) é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual 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”¹⁷. 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 vínhamos 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.

¹⁷ 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 LA 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 LA 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.

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.

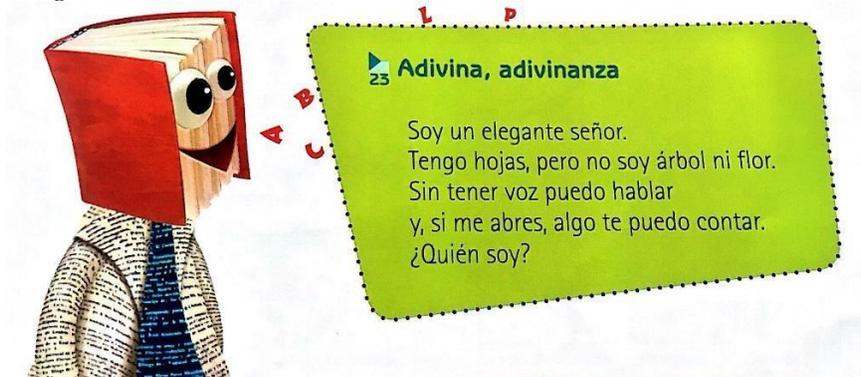
3.4 Enunciador objeto/animal x coenunciador-aluno

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. Instaura-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.

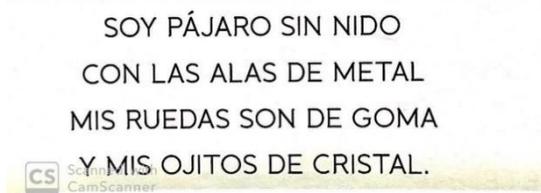
(Enunciado 16 – Nuevo Recreo)

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.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nesta primeira parte do nosso trabalho, foi realizada uma análise do estatuto do enunciador e do coenunciador em uma coleção didática, utilizando como base a ideia de uma semântica global. Durante a análise, foram identificados quatro tipos de relação entre os coenunciadores: a) um hiperenunciador que se comunica diretamente com o coenunciador-aluno; b) um enunciador-personagem que se comunica com outro enunciador-personagem; c) um enunciador-personagem que se comunica com o coenunciador-aluno e d. um enunciador objeto/animal que se comunica com o coenunciador-aluno.

Foi concluído que, nos estatutos a e b, a imagem da criança é estabelecida a partir de uma posição passiva, sendo considerada apenas como executora de tarefas em uma abordagem mecanicista ou como uma entidade meramente observadora que não interage com o material em questão. Por outro lado, nos estatutos c e d, a visão sobre a criança é diferente, pois ela é incentivada a interagir, a tomar a palavra e também a enunciar.

Finalizamos a primeira parte desta obra 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 dos livros didáticos e vislumbrar sentidos sobre as crianças, as infâncias e o papel do aluno no ensino de LAC.

Mas o que aconteceria se levássemos esses livros que foram analisados aqui para crianças e as ouvíssemos? O que elas teriam a dizer a respeito de livros didáticos que foram feitos para elas? Eis o que abordaremos no nosso próximo livro (parte II deste trabalho), que dará continuidade às discussões iniciadas aqui. Até breve.

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.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (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.
- 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.
- 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.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- 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.

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.

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.

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.

- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Cocke Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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).
- 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.

SOBRE O AUTOR



Rodrigo da Silva Campos

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do curso de Espanhol e é coordenador do Projeto de Iniciação à Docência em Ensino de Espanhol para Crianças. Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. Bolsista do Programa Prodocência (UERJ).



Rodrigo Campos

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do curso de Espanhol e é coordenador do Projeto de Iniciação à Docência em Ensino de Espanhol para Crianças. Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. Bolsista do Programa Prodocência (UERJ).

