

# ENSINO DE ESPANHOL NA INFÂNCIA

O que dizem  
**as crianças** sobre  
os livros didáticos

Rodrigo Campos

Parte II



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

**Parte II**

Livro financiado com recursos do Programa Prodocência (UERJ)



Rodrigo da Silva Campos

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

**Parte II**



**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 as crianças sobre os livros didáticos. Parte II.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 111p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0547-2 [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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho aos meus pais, Valcinéa e Osvaldo, que nutriram em mim uma educação reflexiva e libertadora, permitindo-me transcender as limitações impostas pelo racismo estrutural, que tantas vezes impede o progresso de jovens negros e negras, assim como eu. O amor e o apoio que eles me deram foram fundamentais para que eu chegasse onde estou hoje. A minha eterna gratidão!

Ao Dr. Bruno Deusdará, professor, colega e companheiro de lutas do Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística) da UERJ, expresse minha profunda gratidão pela orientação dedicada durante o meu doutorado. Com ele, aprendi que é possível fazer da academia um espaço de produção de vida.

Ao Programa Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), agradeço por ter financiado este trabalho e possibilitado a disseminação da minha pesquisa.

Ao Dr. Jorge Paulino, meu parceiro na vida e no amor, agradeço por todos os ensinamentos que me proporciona diariamente e por estar sempre ao meu lado em cada etapa deste percurso investigativo.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que leram este texto, opinaram, sugeriram correções e mudanças de direção e, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desta pesquisa. Esta obra é um reflexo do meu trabalho, mas é também um produto do nosso esforço coletivo.



## APRESENTAÇÃO

"Ensino de Espanhol na Infância: o que dizem as crianças sobre os livros didáticos" é o título do meu novo livro e continuação da Parte I, que aborda o que dizem os livros didáticos sobre as crianças. Este livro é fruto de pesquisa desenvolvida durante o meu doutorado, obtido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No primeiro volume, dediquei-me à análise de dois livros didáticos amplamente utilizados: o "Nuevo Recreo" e o "Ventanita al Español". Neste segundo volume, ouvi e conversei com alunos da Oficina de Espanhol para crianças que coordeno e busquei nas falas das crianças mecanismos linguísticos de modalidade epistêmica e deôntica, fundamentada nas contribuições de Coracini (1991), Lyons (1977) e Foucault (2008).

No decorrer do livro, trago à tona as críticas dos estudantes frente à simplicidade excessiva e à descontextualização que permeiam os livros didáticos. Além disso, mostro como esses materiais, de modo geral, tendem a se centrar no ensino de vocabulário de maneira isolada e a recorrer a textos artificiais, carentes de circulação sociohistórica autêntica. Nas conversas que tive com as crianças, evidenciei uma rejeição clara a essa infantilização da infância e uma reivindicação por um ensino de língua adicional mais complexo e significativo. A partir das vozes das crianças, argumento a favor de um ensino de línguas adicionais ancorado em um diálogo interdisciplinar e com uma finalidade comunicativa efetiva.

Em conclusão, apresento este livro com a intenção de contribuir com futuros educadores e professores já atuantes que tenham interesse no ensino de línguas adicionais para crianças e na

reflexão crítica sobre as concepções de infância construídas no ambiente educacional. Desejo-lhes uma excelente leitura!

Prof. Dr. Rodrigo Campos

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2023.

## SUMÁRIO

<b>1. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ENCONTRO COM OS SUJEITOS-CRIANÇA</b>	<b>11</b>
<b>2. O QUE DIZEM OS SUJEITOS-CRIANÇA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS</b>	<b>45</b>
2.1 “A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio”: um ensino voltado para o mercado de trabalho	45
2.2 “Quando eu ficar mais velho eu quero viajar pra Argentina”: um ensino para viagens	52
2.3 “Podia ter um pouco da Geografia da Espanha”: um ensino interdisciplinar	59
2.4 “Eu acho essas atividades muito infantis”: uma infantilização no ensino de LA	65
<b>3. ENTRE CONEXÕES E DIVERGÊNCIAS: OS PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS-CRIANÇA</b>	<b>77</b>
3.1 Agrupamento 1 – Enunciados sobre ensino de LA para crianças com interdisciplinaridade	84
3.2 Agrupamento 2 – Enunciados sobre uma finalidade pragmática do ensino de LA para crianças	90
3.3 Agrupamento 3 – Enunciados sobre a infantilização no ensino de LA para crianças	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b>	<b>111</b>



## 1. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ENCONTRO COM OS SUJEITOS-CRIANÇA

Este livro é uma continuação das reflexões desenvolvidas na Parte I. Observamos, num primeiro momento, na análise realizada no volume anterior, o estatuto do enunciador e do coenunciador, partindo de uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008), e ali já se observavam algumas crianças, ora enunciando, ora sendo enunciadas, conforme pudemos observar.

Poderíamos, como pesquisadores, pensar que tais análises já seriam suficientes para responder às perguntas que norteiam a presente investigação. No entanto, convidamos o leitor a fazer conosco a seguinte reflexão: que sujeito-criança é esse que enuncia nos livros didáticos (LDs de agora em diante) analisados até o presente momento? São crianças de onde? De que lugar? De que época? De que contexto? De que corte racial, etário, geográfico? As imagens produzidas são formas constituídas a partir de quais forças em jogo? Falou-se sobre como os LDs constroem imagens de crianças, seja falando delas, para elas ou pondo-as em cena para enunciarem. Porém, tais enunciados são ainda construídos e orquestrados pelos próprios LDs.

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

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

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

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

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

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

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se

tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscente prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30, 31).

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

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

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

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

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

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

Ao mesmo tempo em que a concepção de crianças como sujeitos vem ganhando espaço, estas, muitas vezes, ainda permanecem sendo apenas objeto de estudo, “colocados sob o olhar adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos.” (PROUT, 2010, p.

22). E como objetos, que espaço resta a estas crianças para que sua voz seja realmente ouvida e compreendida, seus anseios e desejos, mesmo os considerados por nós, adultos, sejam levados de fato a sério? Como as pesquisas podem capturar a participação desses sujeitos? Que perguntas e respostas as crianças, que também são parte do povo, desejam realmente fazer e encontrar? Qual a contribuição de nossas pesquisas sobre a infância para o reconhecimento das crianças como sujeitos sociohistóricos, indivíduos produtores de cultura e de transformação política? (GONÇALVES, 2018, p. 23)

O “sobre” não inscreve a criança na pesquisa como um sujeito que constrói sua subjetividade no encontro com o pesquisador. Concordamos com o termo adotado por Pereira (2012), no que tange às pesquisas que possuem a criança como foco de análise: ao invés de fazermos pesquisas **sobre** crianças, a autora propõe que façamos pesquisa **com** crianças, conforme explica a seguir:

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

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

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

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

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

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

Por outro lado, adotar uma visão discursiva em relação à língua significa considerar o sujeito não mais como o “emissor” de

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

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

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

Aplicando tais conceitos aos propósitos desta pesquisa, o termo enunciador refere-se ao sujeito da enunciação que se

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

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

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

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

A AD contrapõe-se, portanto, a uma concepção idealista da linguagem, que vislumbra o sujeito como origem, fonte ou causa

em si dos discursos e que enxerga o sentido como transparente, como se houvesse uma verdade ou realidade por trás da linguagem, de modo que esta serviria para revelá-la em sua “plenitude” e “essência”:

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

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

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

Maingueneau (1997, p.75) atenta para o fato de que “os fenômenos dependentes da ‘heterogeneidade mostrada’ vão bem além da noção tradicional de citação”. Perceber a introdução da voz de outro enunciador em um enunciado é ir além de tentar encontrar uma marca de discurso direto ou de discurso indireto, embora tais

fenômenos linguísticos também sejam vislumbrados como marcas de heterogeneidade mostrada. Há, porém, outras marcas que podem ser passíveis de revelar a entrada de outra voz em um determinado enunciado.

Os conceitos que estamos elencando neste apartado, tais como concepção dialógica de linguagem e heterogeneidade enunciativa, nos auxiliam teoricamente na análise dos enunciados que os sujeitos-criança com quem conversamos produziram, pois anula-se a ilusão de que cada sujeito-criança fala aquilo que quer e que acredita apenas, como se fosse a gênese do seu dizer; e parte-se para um olhar sobre os enunciados produzidos pelos sujeitos-criança como enunciados inscritos num determinado contexto social, cultural e que trazem consigo inscrições sociohistóricas e atravessamentos de tantos enunciados outros, isto é, de tantas outras vozes.

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

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

Defendemos, portanto, que, embora nossa pesquisa seja localizada num espaço-tempo e que tenhamos conversado com sujeitos-criança específicos, que são sujeitos singulares em suas complexidades, seus enunciados reverberam em, são atravessados por e/ou atravessam outros enunciados e outras vozes que tematizam a criança como "objeto" de pesquisa e como "objeto" de

ensino de LA, o que contribui para reflexões sobre o ser criança no contexto de ensino de um idioma adicional.

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

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

Nossos sujeitos de pesquisa, enquanto seres discursivizados, são construtores de sentidos via enunciados. Nosso papel como pesquisador é provocar e viabilizar um espaço em que esses enunciados possam aparecer, coexistir e polemizar uns com os outros. Dialogamos e concordamos com a posição de Pereira (2012, p. 100) ao afirmar que

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

Ir a campo conversar com os sujeitos-criança, no entanto, requereu que montássemos um roteiro de perguntas prévio. Ao

elaborarmos as perguntas para o encontro e conversa com os sujeitos-criança da Oficina de Espanhol do CAP-UERJ, pensamos em primeiro lugar criar um dispositivo que fizesse esses sujeitos-criança falarem e refletirem sobre os LDs que foram escritos e concebidos graficamente para eles, mas que em nenhum momento dialogou com eles, tendo sido pensado exclusivamente por adultos. Entendemos que é de suma importância que o sujeito-criança não seja apenas falado nas investigações, como um simples “objeto de pesquisa”, mas que seja coparticipante.

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

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

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

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

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

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

Quadro 17 – Roteiro da entrevista

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

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

	precisariam ter aprendido ao final da Oficina?		
Levantar as práticas didático-pedagógicas imprescindíveis ao longo da Oficina.	Que atividades didático-pedagógicas seriam mais efetivas em aulas de espanhol para crianças?	Seriam consideradas imprescindíveis atividades relacionadas ao lúdico e à aprendizagem de vocabulário.	4. Que atividades vocês acham que não poderiam faltar nas aulas da Oficina? Por quê?
Estabelecer as práticas didático-pedagógicas que não seriam consideradas adequadas ao longo da Oficina.	Que atividades didático-pedagógicas não seriam consideradas adequadas em aulas de espanhol para crianças?	Ensino de vocabulário e de gramática de maneira descontextualizada.	5. Que atividades vocês acham que não deveriam ter nas aulas da Oficina? Por que não?
Verificar como o docente de LA deve agir com as crianças em contexto de ensino-aprendizagem.	Como as crianças da Oficina veem o professor de LA?	O docente de LA é visto como aquele que detém os saberes.  O docente de LA precisa escrever na lousa e explicar o conteúdo de maneira expositiva.  O docente de LA precisa ter paciência.	6. Como vocês acham que o(a) professor(a) desta Oficina deve ser? Por quê?
Verificar como o docente de LA não deve agir com as crianças	Como as crianças da Oficina veem o	O docente de LA não pode falar português durante as aulas da Oficina.	7. E como o professor não deve ser? Por que não?

em contexto de ensino-aprendizagem.	professor de LA?		
Verificar a pertinência do LD como uma ferramenta de aprendizagem de uma LA.	O LD seria imprescindível para o ensino de uma LA para crianças? Se sim, por qual (quais) motivos? Se não, que outras possibilidades de materiais didáticos existiriam?	O LD seria considerado pelas crianças como uma importante ferramenta didático-pedagógica para o ensino de uma LA, devido a ser um gênero tradicionalmente escolar.  O LD deveria ter poucas páginas.	8. Vocês acham que esta Oficina precisaria ter um livro? Por quê? Teria quantas páginas?
Levantar diferentes aspectos que poderiam compor um LD de espanhol para crianças pensado por elas.	Como seria um LD de espanhol para crianças pensado por sujeitos-criança e não como um material pensado por adultos?	O LD de espanhol para crianças pensado por sujeitos-criança seria colorido, teria poucas páginas, teria um papel mais rústico e seria do tamanho dos LDs que circulam no ambiente escolar.	9. Se houvesse um livro e vocês pudessem dar ideias para a produção desse livro, como ele seria? Teria cores? Como seria a capa? Como seria o papel desse livro? Seria de que tamanho?
Levantar as imagens que as crianças desejariam ver no LD de espanhol para crianças.	De que maneira as imagens que aparecem nos LDs de espanhol para crianças	Os sujeitos-criança gostariam de ver mais fotografias do que ilustrações criadas para fins didáticos.	10. Que imagens vocês gostariam de ver nesse livro?

	dialogam com o que os sujeitos-criança gostariam de ver retratado nos LDs?		
Levantar os lugares (geográficos) que as crianças desejariam ver no LD de espanhol para crianças.	De que maneira os lugares que aparecem nos LDs de espanhol para crianças dialogam com o que os sujeitos-criança gostariam de ver retratado nos LDs?	Os sujeitos-criança gostariam de ver lugares culturalmente relevantes do mundo hispânico.	11. Que lugares vocês gostariam de ver nesse livro?
Levantar os assuntos que as crianças desejariam ver no LD de espanhol para crianças.	De que maneira os assuntos que aparecem nos LDs de espanhol para crianças dialogam com o que os sujeitos-criança gostariam de ver retratado nos LDs?	Os assuntos estariam organizados com base em funções comunicativas e campos semânticos específicos.	12. Que assuntos vocês gostariam de ver nesse livro?

Fonte: O autor, 2019.

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

Imagem 24 – LD *Nuevo Recreo*



Fonte: AMENDOLA, 2014.

Quadro 18 – Roteiro da entrevista

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

sobre a casa apresentada no LD e a casa deles.	com a realidade socioeconômica dos sujeitos-criança?	relações entre a casa mostrada no LD e as suas próprias casas, elencando semelhanças e diferenças.	de vocês? Por quê?
Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre a casa apresentada no LD e as diversas possibilidades de moradia existentes em nossa sociedade.	De que maneira a casa mostrada no LD dialoga com a realidade socioeconômica dos sujeitos-criança e das demais pessoas?	Os sujeitos-criança apontariam que a casa representada no LD não seria a única possibilidade de moradia existente numa determinada sociedade.	15. Essa casa representaria todas as casas de todas as pessoas? Por quê?
Provocar reflexão nos sujeitos-criança sobre a casa apresentada no LD e as diversas possibilidades de moradia existentes em nossa sociedade e os sujeitos que habitam tais moradias.	Os sujeitos-criança conseguiriam fazer uma leitura crítica do material, com corte social? De que maneira?	Os sujeitos-criança apontariam que a casa mostrada no LD está relacionada a pessoas de uma determinada classe social.	16. Que tipo de pessoa moraria nessa casa? Como seriam essas pessoas?
Estimular que os sujeitos-	Que mudanças no material	Os sujeitos-criança	17. Se você fosse o(a)

<p>criança, ao se colocarem na posição de docentes, proponham modos de se ensinar o campo semântico de moradia de maneira mais inclusiva.</p>	<p>mostrado os sujeitos-criança proporiais?</p>	<p>apontariam práticas mais inclusivas no que tange ao campo semântico “moradia”.</p>	<p>professor(a), mudaria alguma coisa nessas páginas para ensinar as partes da casa para seus alunos?</p>
---	---	---	---

Fonte: O autor, 2019.

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

Imagem 25 – LD *Ventanita al Español*



Fonte: FEITOSA, 2013.

Quadro 19 – Roteiro da entrevista

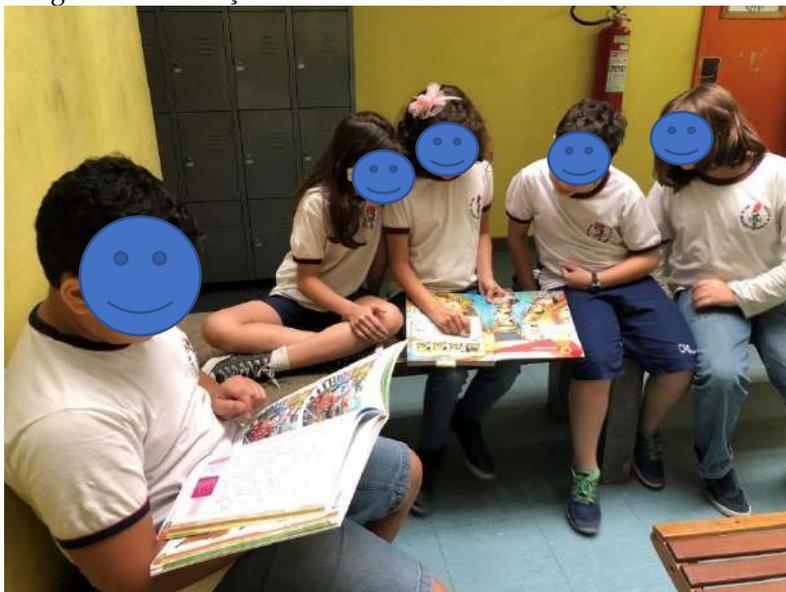
OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
Levantar o que os sujeitos-criança observam na imagem exibida.	Como os sujeitos-criança veem as imagens de criança construídas pelo LD?	Os sujeitos-criança não se reconheceriam nas imagens de criança construídas pelos LDs.	18. Essas imagens representam crianças. O que vocês acham dessas imagens?
Provocar reflexão nos sujeitos-	Como os sujeitos-criança veem	Os sujeitos-criança não se reconheceriam	19. Vocês se sentem

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

Fonte: O autor, 2019.

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

Imagem 26 – Crianças analisando livros didáticos



Fonte: O autor, 2018.

Imagem 27 – Crianças analisando livros didáticos



Fonte: O autor, 2018.

Imagem 28 – Crianças analisando livros didáticos



Fonte: O autor, 2018.

Houve a análise e manipulação dos LDs pelos sujeitos-criança e o que nos chamou a atenção é que não houve nenhuma timidez em explicar sua opinião sobre o material. Os sujeitos-criança sabiam exatamente os pontos positivos e os pontos negativos dos materiais em questão, às vezes inclusive discordando um do outro em relação a uma determinada característica do LD, mas o mais importante nessa análise foi ver o engajamento deles e a prontidão com a qual construam seus posicionamentos<sup>1</sup>.

Isso diz muito sobre nossas crenças em relação à criança de maneira geral e ao universo infantil: pinta-se esse universo como se fosse um mundo à parte da realidade adultocêntrica e pintam-se os sujeitos-criança como se fossem seres alheios ao que ocorre ao seu redor. Como esse entendimento do senso comum acaba no cotidiano sendo reforçado por práticas reiteradas, acabamos por nos

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que o CAP-UERJ é uma escola que estimula a autonomia das crianças. E isso se reflete no modo como elas se constituem e se posicionam diante do que lhes é socialmente demandado. Nem todas as práticas pedagógicas de todas as escolas têm esse perfil.

surpreender quando vemos crianças opinando e se posicionando veementemente em relação a algo. Foi o que inevitavelmente ocorreu durante nossa ida ao campo: surpreendeu-nos (positivamente) o pronto posicionamento dos sujeitos-criança quando eles assim foram convocados a opinar.

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

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

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

- verbos auxiliares modais

- dêiticos de espaço e de tempo
- modalidade deôntica
- modalidade epistêmica

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

Quadro 20 – Modalidades enunciativas

<p><b>Mecanismos linguísticos que evocam uma modalidade epistêmica</b></p>	<p>“<u>Eu acho que o livro</u> precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. <u>E eu também acho que</u> tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! <u>Eu acho que não tem nada a ver!</u> Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”.</p> <p>[E12]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> também tinha que botar uma família... olha só... são todos brancos. Tinha que botar também negros, mulatos e que também que tivesse tipo uma avó ou um avô porque as famílias também têm que cuidar dos avós não colocar os idosos no asilo!”</p> <p>[E14]</p>
--	--

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

[E15]

“Eu acho que aqui já mostra mais crianças negras, mais outros tipos de crianças”.

[E16]

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

[E17]

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

[E18]

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

[E19]

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

[E20]

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

[E22]

	<p>“Uma coisa que <u>eu acho que</u>... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo”. [E23]</p> <p>“Ah <u>eu acho!</u> Tinha que dar uma dificultada”. [E24]</p> <p>“Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas <u>eu acho que quanto mais infantil melhor</u> porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado”. [E25]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis”. [E26]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> elas podiam ser menores. Porque tem que ter o espaço pra fazer as coisas e o espaço pra ilustração. Então podiam controlar isso”. [E28]</p> <p>“<u>Eu acho que</u> às vezes a ilustração propõe o desafio e <u>eu achei isso legal</u>”. [E29]</p> <p>“Mas <u>eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo</u>, meio criancinha”. [E30]</p>
<p><b>Mecanismos linguísticos que evocam</b></p>	<p>“(…) <u>você vai precisar trabalhar</u> e aí <u>precisa saber uma língua</u> além do inglês”. [E1]</p>

<p><b>uma modalidade deôntica</b></p>	<p>“A gente <u>precisa saber espanhol</u> pra quando for fazer estágio”. [E2]</p> <p>“A gente <u>precisa aprender a falar</u> tipo tudo do espanhol (...)”. [E7]</p> <p>“Se você for morar lá na Espanha, você <u>vai precisar assinar um montão de documento, né?</u>” [E9]</p> <p>“<u>Podia ser</u> um livro que a gente pudesse escrever (...) um livro <u>que tivesse</u> atividades de Ciências...” [E10]</p> <p>“No começo do livro <u>podia ter</u> assim (...)”. [E11]</p> <p>“Eu acho que o livro <u>precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha</u> e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também <u>tem que saber um pouquinho de como foi essa história</u>. E eu também acho que <u>tinha que ter a Ciência</u>. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo <u>podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala</u> e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! <u>Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol</u>, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”. [E12]</p>
---	--

“Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha”.

[E13]

“Eu acho que também tinha que botar uma família... olha só... são todos brancos. Tinha que botar também negros, mulatos e que também que tivesse tipo uma avó ou um avô porque as famílias também têm que cuidar dos avós não colocar os idosos no asilo!” [E14]

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

[E15]

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

[E17]

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

[E19]

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

[E20]

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

[E21]

	<p>“<u>Eu queria propor mais desafios</u> porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que <u>tinha que separar</u>”.</p> <p>[E22]</p> <p>“Uma coisa que eu acho que... Ele também <u>podia propor certas coisas</u>: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo”.</p> <p>[E23]</p> <p>“Ah eu acho! <u>Tinha que dar uma dificultada</u>”.</p> <p>[E24]</p> <p>“Eu acho que <u>tem que ter atividades meio fáceis</u> porque o espanhol <u>tem que começar dos pouquinhos</u>, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante <u>tem que fazer dos pouquinhos</u>. Agora quando você já tá mais aprimorado, <u>tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis</u>”.</p> <p>[E26]</p> <p>“Eu acho que elas <u>podiam ser menores</u>. Porque <u>tem que ter o espaço pra fazer as coisas</u> e o espaço pra ilustração. Então <u>podiam controlar isso</u>”.</p> <p>[E28]</p>
--	--

Fonte: O autor, 2019.

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

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

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

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

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

A modalidade é entendida por nós não como o modo como um sujeito expressa uma ideia, mas na medida em que, não havendo um enunciado pré-existente a um contexto de interação

entre dois coenunciadores, que imagens de si esse enunciador-criança constrói discursivamente ao se posicionar a partir do uso de uma marca linguística de modalização.

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

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

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

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

A modalidade alética se relaciona com um valor de verdade, conhecimento aceito ou comprovado cientificamente expresso num

determinado enunciado. A modalidade epistêmica, por outro lado, apresenta-se como localizada no eixo do saber, mas desde uma perspectiva de avaliação do enunciador sobre o que está enunciando. Geralmente, marca a inscrição do posicionamento do enunciador em relação a um determinado assunto. A modalidade deontica se associa ao eixo do dever, das normas e das condutas e, portanto, está relacionada com os valores de obrigação, permissão, proibição e ordem (GUIRADELLI, SANTOS, 2010).

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

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

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

## **2. O QUE DIZEM OS SUJEITOS-CRIANÇA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS**

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

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

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

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

Essa perspectiva de se pensar as crianças e as infâncias como um lugar potente para o desenvolvimento do adulto nos coloca numa armadilha: se a infância é sempre pensada como uma eterna

preparação para uma fase posterior da vida, isto é, a fase adulta, então essa criança não é nada até que se torne adulto, quando enfim vai se tornar “alguém”, “gente”, “mulher feita”, “homenzinho”, etc.

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

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

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

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

É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão

merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas.

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

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

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

P<sup>2</sup>: Por que vocês quiseram fazer parte desta Oficina e aprender espanhol?

**Porque um dia você vai precisar trabalhar e aí precisa saber uma língua além do inglês.**  
(Enunciado 1)

**A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio.**  
(Enunciado 2)

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

**Eu acho que a história é um pouquinho importante porque tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!**  
(Enunciado 19)

---

<sup>2</sup> O pesquisador será marcado pela letra P, quando houver a necessidade.

Ao observarmos o enunciado 2, podemos nos colocar o seguinte questionamento: como pode uma criança de 9 anos já estar pensando no estágio que fará quando estiver na universidade? Observe-se como os sujeitos-criança, como seres históricos e do tempo presente, estão em seus anseios dialogando com os anseios de nossa sociedade contemporânea de maneira geral, que nos impõe uma ideia de felicidade e de sucesso pessoal fortemente arraigada ao mundo profissional.

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

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

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

jogo de competição, antecipando o que supostamente se encontrará na vida adulta no mundo corporativo dos negócios.

Também se destaca no enunciado 1 o fragmento em que o enunciador coloca que “precisa saber uma língua além do inglês”. Ou seja, trata-se de um sujeito-criança que já tem alguma noção do que o mercado de trabalho espera dele enquanto um ser em preparação para assumir um lugar nesse nicho na fase adulta de sua vida. Sabe-se que o inglês é uma língua adicional importante para o mundo do trabalho e infere-se que só o inglês não basta, dando-se ainda mais destaque ao fato de se aprender o espanhol.

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

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

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

**Porque um dia você vai precisar trabalhar e aí precisa saber uma  
língua além do inglês.  
(Enunciado 1)**

A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio.

(Enunciado 2)

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

Isso.

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

(Enunciado 19)

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

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

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

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

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

As crianças, nesse contexto, não estão dando a visão / a opinião delas apenas, mas estão trazendo em seu discurso uma massa de textos com as quais se encontraram, dialogaram e polemizaram ao longo de sua existência. Uma criança não nasce já se projetando no mercado de trabalho. Essa criança e essa infância emergem como uma construção sociohistórica, cultural e discursiva localizada numa sociedade em que pais fazem poupança para seus filhos quando esses ainda estão sendo gestados, fazem previdência privada para garantir o direito de seus filhos gozarem de uma boa aposentadoria no futuro, poupam dinheiro para custear os estudos de sua prole durante o ensino superior, matriculam seus filhos em

escolas caríssimas para garantir que tenham o melhor ensino e assim possam ser líderes, colocam seus filhos em cursos livres de línguas estrangeiras e aos 14 anos, por exemplo, estão mandando seus filhos para intercâmbio em outros países<sup>3</sup>...

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

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

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

**(Enunciado 3)**

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

**(Enunciado 4)**

**Porque eu queria falar espanhol e visitar toda a Europa.**

**(Enunciado 5)**

Podemos observar nos enunciados 3, 4 e 5, de maneira geral, que se constrói discursivamente um apagamento do aqui e do agora em detrimento de uma projeção de vida no tempo futuro. A criança, nessa perspectiva, se vê como um “ainda não”, como um ser incompleto que ganhará completude e realização somente na fase adulta - uma perspectiva evolucionista que nossas práticas

---

<sup>3</sup> Cabe sempre reforçar que essa não é uma realidade conhecida por todas as crianças. Essa é uma das ideias que circulam fortemente na sociedade (com um recorte claro de classe e raça) e que se faz bastante presente no contexto do CAP-UERJ.

constroem e reforçam muitas vezes. Tal modo de se ver a infância e a criança como um ser a desenvolver-se plenamente na vida adulta, um “quase lá”, um “não-pronto-ainda”, dialoga com a metáfora da criança como uma plantinha, pois a planta precisa ser regada, protegida, cuidada, alimentada e, sobretudo, podada / adestrada para que possa crescer e dar frutos no futuro (COMENIUS, 2011).

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

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

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

a. uma língua para ser usada em outro momento da vida, isto é, no futuro (na vida adulta), configurando-se assim um deslocamento temporal. Observe-se o uso das estruturas: “quando eu ficar mais velho” (enunciado 3) e “um dia” (enunciado 4);

b. uma língua para ser usada em outro lugar, ou seja, em contextos de viagem. Para além de um recorte de classe, configura-se um deslocamento espacial, tais como podemos observar por meio das seguintes estruturas: “eu quero viajar para Argentina” (enunciado 3), “se eu for viajar (...) pra um país que fala espanhol” (enunciado 4) e “queria (...) visitar toda a Europa” (enunciado 5).

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

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

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

**(Enunciado 6)**

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

**(Enunciado 7)**

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

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

**(Enunciado 8)**

P: Ninguém fala escrevendo, né? Então a escrita serviria para quê?  
**Se você for morar lá na Espanha, você vai precisar assinar um montão de documento, né?**

**(Enunciado 9)**

Nos enunciados 6, 7 e 9, podemos observar o uso por parte dos enunciadores de um você genérico, estrutura linguística que constrói um sentido de impessoalidade e, por esse mesmo motivo, generaliza o interlocutor. Nesse caso, os enunciadores usam um “você” genérico, que não se referia a nós (que éramos o interlocutor das crianças naquele momento), mas sim a um “você” que permite

que qualquer um possa ocupar esse espaço, inclusive eles mesmos. O enunciador, ao generalizar o outro, na verdade está (também) falando de si. É como se pudéssemos desmembrar os seguintes enunciados em outros:

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

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

**A gente precisa aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se a gente for viajar a gente precisa tipo você vai lá, alguém te liga... tipo é isso.**  
(Enunciado 7)

No enunciado 7, podemos observar que o enunciador fez uso de um você genérico, mas também faz uso da construção “a gente” (“se a gente for viajar a gente precisa...”). Tal expressão pode ser considerada uma pista linguística dessa projeção que o enunciador faz ao usar um você impessoal e generalizante, pois ainda assim, “deixou escapar” um “a gente”, que é uma construção linguística na qual o enunciador convoca uma coletividade, mas também se inclui.

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

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

Azeredo (2010, p. 204) define os elementos dêiticos da seguinte maneira: “as categorias gramaticais de pessoa e de tempo – por

tomarem o enunciador e o momento da enunciação como referência – se dizem categorias dêíticas”. Bosque (2009, p. 1269) explicita que “a dêixis é a propriedade que muitas expressões gramaticais possuem para denotar significados que dependem da localização tempo-espacial dos interlocutores”. A dêixis, portanto, é esse referir-se ao momento da enunciação.

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

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

Observe-se que o enunciador faz uso do discurso relatado, de modo que simula um suposto diálogo improvável em que a comunicação entre os interlocutores se daria por meio de papéis escritos. Tal encenação é feita para mostrar que o ensino de produção escrita talvez não seja o mais relevante para crianças, caso o objetivo seja usar a língua em um contexto de viagens. Ao apresentar esse diálogo hipotético, instauram-se também um lugar e um tempo hipotéticos, configurando-se uma projeção para outro tempo e espaço. Novamente constrói-se discursivamente a noção de que a LA, segundo tais enunciadores-crianças, serviria para ser experienciada em tempo e espaço outros. Essa mesma encenação pode ser observada no enunciado abaixo:

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

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

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

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

**A gente precisa aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se a gente for viajar a gente precisa tipo você vai lá alguém te liga... tipo é isso.**  
(Enunciado 7)

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

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

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

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

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

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

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

**quero viajar pra Argentina**  
(modalidade volitiva mais forte)

**queria aprender espanhol / queria falar espanhol**  
(modalidade volitiva atenuada)

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

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

### **2.3 “Podia ter um pouco da Geografia da Espanha”: um ensino interdisciplinar**

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

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

(Enunciado 10)

No começo do livro podia ter assim: quem teve a ideia de criar a língua... essas coisas.  
(Enunciado 11)

Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim.  
(Enunciado 12)

Por exemplo: História. Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha.  
(Enunciado 13)

Podia colocar a metade sobre a história da Espanha, dos outros países...  
(Enunciado 21)

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

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

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

a. Elementos linguístico-discursivos que expressam uma modalidade deôntica forte: “tem que saber” / “tinha que ter” / “tem que ser” (enunciado 12);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Enunciado 10)

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

(Enunciado 11)

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

(Enunciado 13)

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

(Enunciado 21)

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

Se pudéssemos estabelecer, grosso modo, uma diferença entre as modalidades já mencionadas anteriormente, poderíamos entender que na modalidade deontica alguma coisa é imposta a alguém, de forma que a execução do ato se projeta para um tempo

futuro. Dessa forma, é esperado que a opinião seja cumprida no futuro. A modalidade epistêmica, por outro lado, se apresenta como uma avaliação do falante em relação aos enunciados com os quais se encontra.

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

Nos enunciados anteriores, portanto, podemos verificar que os sujeitos-criança reivindicam um ensino de LA que esteja dialogando com o currículo escolar e, dessa forma, pode-se inferir que rechaçam um ensino que se isole do que se discute na escola.

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

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

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

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

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

#### **2.4 “Eu acho essas atividades muito infantis”: uma infantilização no ensino de LA**

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

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

Nenhum homem havia conseguido responder corretamente o enigma da esfinge e todos eram devorados. Houve um, porém, que conseguiu responder a charada: Édipo. Ele não teve dúvidas em

relação à resposta: o ser que anda pela manhã sobre quatro pernas, ao meio-dia sobre duas e à tarde sobre três é o ser humano. Édipo, assim, foi o primeiro a derrotar a esfinge desvendando seu enigma e escapando do terrível destino de ser devorado pelo monstro. O que teria isso a ver com o tema que estamos desenvolvendo aqui?

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

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

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

Com base nesses questionamentos, podemos observar que o devir-criança se constitui num paradoxo eterno, que reverbera em nossas práticas discursivas cotidianas e com isso, acaba fazendo com que (re)produzamos certos discursos sobre infância sem que nos atentemos para os sentidos que estamos construindo. A fim de exemplificá-lo, pensemos sobre as seguintes situações hipotéticas:

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

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

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

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

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

Podemos explicitar que, após termos começado um estudo sobre infância e criança ao longo da presente pesquisa, ao nos depararmos atualmente com tais enunciados, esses nos trazem muitas inquietações. Não concordamos com tais enunciados e defendemos que deixemos de usar os termos “criança” e/ou “infantil” como um atributo depreciativo, como se fosse um insulto

agir supostamente como o que a sociedade reconhece como sendo típico de uma criança (quando na verdade, o termo “a criança” pode ser entendido como uma grande abstração de diferentes modos de existências singulares e contextualizados num aqui e num agora).

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

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

(Enunciado 17)

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

(Enunciado 20)

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

(Enunciado 22)

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

(Enunciado 23)

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

**Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.**

(Enunciado 24)

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

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

(Enunciado 25)

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

(Enunciado 26)

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

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

(Enunciado 27)

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

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

(Enunciado 28)

P: Você acha que tem ilustração de mais?

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

(Enunciado 29)

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

(Enunciado 30)

Conforme mapeamos na categoria anterior, aqui também a modalidade deôntica se apresenta de duas formas: em sua versão forte e em sua versão atenuada. Observe-se o uso das seguintes estruturas: “poderiam usar” / “Podia ter” (enunciado 12), “Podia ter” (enunciado 20), “tinha que separar” (enunciado 22), “podia propor” (enunciado 23), “Tinha que dar” (enunciado 24), “tem que

ter” / “tem que começar” / “tem que fazer” / “tem que ser” (enunciado 26), “podiam ser” / “tem que ter” / “podiam controlar” (enunciado 28).

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

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

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

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

- Ideias rasas, superficiais e mais simples → esfera da constituição discursiva do mundo infantil;

- Ideias complexas / em profundidade / temas densos → esfera da constituição discursiva do mundo adulto.

Os sujeitos-criança não são seres desvinculados de um contexto de circulação de massas de texto. Desse modo, entendemos que os posicionamentos em relação às atividades e às propostas didático-pedagógicas apresentadas nos LDs por esses sujeitos podem ser entendidas não somente como a voz uníssona

de uma única criança, mas como um enunciado polifônico e heterogêneo.

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

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

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

**(Enunciado 20)**

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

**(Enunciado 27)**

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

**(Enunciado 30)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.**  
(Enunciado 22)

**Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.**  
(Enunciado 23)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?  
**Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.**  
(Enunciado 24)

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

eles, desde que houvesse um dispositivo que oportunizasse a fala dos sujeitos-criança.

Considerando que tais enunciados surgem após a análise dos LDs pelos sujeitos-criança, pode-se inferir que os LDs em questão trazem a não-complexidade, isto é, uma ideia de simplificação, que estaria associada ao infantil. Se quiséssemos desdobrar tais enunciados numa hipotética conceptualização, poderíamos pensar em algo como: “Para ser infantil, precisa ser algo mais simples, não muito complexo”.

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

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

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

**Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.**

**(Enunciado 25)**

**Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já**

**tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.**

**(Enunciado 26)**

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

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

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

A partir do que foi discutido aqui, podemos refletir sobre a seguinte questão: como poderiam ser os LDs elaborados pelas editoras se essas ouvissem efetivamente as crianças a quem tais materiais didáticos se destinam? Não temos uma resposta, mas a

partir do que os sujeitos-criança com quem dialogamos na presente pesquisa enunciaram, pudemos ter acesso a algumas hipóteses de como esse material poderia ser. Talvez essa seja uma pista para o começo de uma mudança nos livros didáticos de LAC: ir ao encontro de quem os usa.

### 3. ENTRE CONEXÕES E DIVERGÊNCIAS: OS PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS-CRIANÇA

Conforme pudemos observar, os enunciados foram organizados a partir da observação de uma repetição de determinadas estruturas linguístico-discursivas, a saber: modalidade epistêmica e modalidade deôntica. A partir de tal mapeamento, foi feita uma nova organização do *corpus* de análise com base no critério “tema”, apoiados ainda no conceito de Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008). Tal organização levou em consideração um agrupamento de enunciados construídos pelos sujeitos-criança sobre o LD de espanhol para crianças. Com base nessa segunda reorganização do material a partir dos assuntos levantados pelos sujeitos da investigação, chegamos às seguintes categorias de análise:

- a. Um ensino voltado para o mercado de trabalho;
- b. Um ensino para viagens;
- c. Um ensino interdisciplinar;
- d. Uma infantilização no ensino de LA.

A análise nos permitiu tecer comentários sobre as finalidades do ensino de uma LA na infância. Por que desejamos cada vez mais que nossas crianças tenham acesso o quanto antes a uma determinada LA?

Pode-se pensar, num primeiro momento, num argumento puramente linguístico: a hipótese do período crítico, que, em linhas gerais, pode-se ser entendida como uma facilidade que as crianças teriam para aprender línguas estrangeiras em relação a pessoas que já tenham passado dessa fase da vida. Essa pressa em apresentar uma LA para crianças viria então dessa pressa de se aproveitar o suposto melhor momento da vida para aquisição dessa língua

outra com mais facilidade. Esse poderia ser um entendimento, mas também podemos pensar outros encaminhamentos.

Os sujeitos-criança pontuaram, ao longo dessa segunda etapa de análise, que a LA serve para instrumentalizá-los para uma futura atividade profissional. Com base nessa lógica, seria necessário apresentar à criança uma LA o quanto antes, não mais (ou não só) pela hipótese do período crítico, mas pelo fato de que, dentro de uma lógica capitalista e de uma sociedade altamente competitiva, seria necessário que crianças aprendam uma LA o quanto antes para que possam também o quanto antes se qualificar para o mercado de trabalho.

Essa visão da LA como um dispositivo de diferenciação profissional, como um status que permitiria mobilidade social e acesso a um capital simbólico se construiu nos enunciados dos sujeitos-criança, o que nos leva a entender que essas crianças com quem conversamos não estão fora do “mundo dos adultos”.

Há uma tendência a se pensar o “mundo infantil” como um universo à parte do suposto “mundo dos adultos”, em que crianças viveriam numa bolha higienizada do mundo deturpado, cruel e sujo dos adultos. Como se fosse possível, em termos discursivos, armazenar determinados enunciados numa esfera adulta e outros enunciados numa esfera infantil, quando o que há é uma grande massa de textos em dispersão que estão dialogando entre si, contradizendo-se, chocando-se, contra-argumentando-se e no meio desse “caos discursivo”, nos encontramos nós, sujeitos do discurso, crianças e adultos, compartilhando o mesmo mundo (inter)discursivo.

Ao rechaçarmos essa visão de “mundo infantil” e “mundo adulto”, estamos chamando a atenção para o fato de que: se os sujeitos-criança trazem em seus enunciados visões de mundo já impregnadas pela competitividade de um universo corporativo, egoísta, pensando num futuro profissional, etc., essas crianças já estão se constituindo como sujeitos discursivos por meio do interdiscurso, isto é, a partir de um atravessamento de enunciados com os quais esses sujeitos se encontraram ao longo da vida.

Não podemos ter uma visão ingênua de que os sujeitos-criança são a origem de seu dizer ou que “só estão repetindo o que ouviram”. Não se trata de repetição do que se ouviu antes, mas de pensarmos as crianças como seres políticos e que se apresentam no mundo, dialogando com este mundo caótico que julgamos ser apenas dos adultos e reiterando (ou não) enunciados e práticas discursivas que as atravessam (e as constituem).

Podemos, a partir do que foi trazido nessa segunda etapa de análise, dialogar tal visão da LA com a construção de um capital humano e de um empresário de si. Foucault (2010, p. 284) nos propõe uma inicial reflexão sobre nossa relação com o trabalho e, conseqüentemente, com a remuneração que advém desse trabalho. O autor questiona o porquê da necessidade de trabalhar e oferece como resposta o fato de que as pessoas trabalham para ganhar um salário e define o que seria o capital dentro dessa lógica:

(...) é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam alguém capaz de ganhar determinado salário, de forma que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual é utilizado. Decomposto do ponto de vista do trabalhador em termos econômicos, o trabalho implica um capital (...).

O trabalho transmutado em rendimento e capital traz, segundo o filósofo mencionado, algumas conseqüências que merecem destaque. Num primeiro momento, há de se pensar que o capital, definido como o que possibilita um rendimento futuro (um salário), é indissociável de quem o detém. Segundo suas próprias palavras:

A aptidão para trabalhar, a competência, o poder fazer qualquer coisa, nada disto pode ser separado daquele que é competente e que pode fazer alguma coisa. Por outras palavras, a competência do trabalhador é, de fato, uma máquina, mas é uma máquina que não pode ser separada do próprio trabalhador, o que não significa exatamente, como costuma dizer a crítica econômica, sociológica ou

psicológica, que o capitalismo transforma o trabalhador numa máquina e, por conseguinte, o aliena. É preciso considerar que a competência, que anda a par com o trabalhador é uma máquina, (...) uma máquina que vai produzir fluxos de rendimentos. (FOUCAULT, 2010, p. 285)

Se o homem é uma máquina, na perspectiva capitalista, então é preciso investir nessa máquina para que no futuro ela possa gerar fluxos de rendimentos para o trabalhador (em forma de salários que, espera-se, sejam mais altos de acordo com os investimentos que foram feitos nessa máquina ao longo da vida), mas muito mais lucro para os empregadores, numa lógica marxista de exploração da força de trabalho dos demais. A LA, então, nesse contexto, seria um elemento muito valorizado, pois permitiria que esse homem-máquina-empresário-de-si possa agregar valor à sua maquinaria ao mostrar no currículo que “domina algumas línguas estrangeiras”.

A questão é: quando esse desejo de melhorar a máquina com vistas ao mundo do trabalho aparece em enunciados de sujeitos-criança, isto diz muito sobre que infâncias estamos construindo. Diz muito mais sobre o mundo adultocêntrico no qual nos inserimos do que sobre os sujeitos-criança em si, que acabam entrando nessa lógica por meio de sua inserção sociohistórica, política e cultural no mundo.

Se a competição é ferrenha, então caberia a cada pai e a cada mãe preparar sua cria para enfrentar essa “selva de pedra”, disputar as competições diárias e sair como vencedor. Com isso, estamos criando filhos, sobrinhos, netos, isto é, crianças que são “unidades-empresas” ou “empresárias de si” (FOUCAULT, 2010, p. 286). Foucault nos esclarece tais termos:

Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência que recebe, em função de diversas variáveis, um determinado rendimento que é um salário, um rendimento-salário, de forma que é o próprio trabalhador que surge como sendo para si mesmo uma espécie de empresa. (...) O homo aeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. (...) sendo ele mesmo o

seu próprio capital, sendo para si mesmo o seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de seus rendimentos. (FOUCAULT, 2010, p. 285, 286)

De acordo ainda com Foucault (2010), dentro da lógica discutida anteriormente, estamos formando sujeitos “empresários-de-si” ou “capital humano”, conceito que pode ser entendido como “a competência-máquina da qual é o rendimento não pode ser dissociada do indivíduo humano que é o seu portador.” (FOUCAULT, 2010, p. 287). Para o fomento e o desenvolvimento desse capital humano, faz-se necessário que haja “investimentos educativos”, conforme pode-se ver adiante:

Que significa formar capital humano, formar essa espécie de competência-máquina que vai produzir rendimento, ou que vai ser remunerada pelo rendimento? Significa, evidentemente, fazer aquilo a que se chama investimentos educativos. Na verdade, não foi preciso esperar pelos neoliberais para se avaliar alguns dos efeitos dos investimentos educativos, quer se trate da instrução propriamente dita, da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, de fato, aquilo a que se deve chamar investimento educativo, ou os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais extensos, muito mais numerosos do que a simples aprendizagem profissional. (FOUCAULT, 2010, p. 289, 290)

Além da LA sendo pensada a partir da lógica do capital humano e de um investimento educativo com vistas à construção de um sujeito “empresário de si”, também foi trazida pelos sujeitos de pesquisa uma finalidade pragmática do ensino de LA, que seria voltado para fins de viagens. Tal concepção constrói uma ideia de LA que é aprendida no agora, mas que só deverá ser usada em momento e espaço outros. Se temos tanta urgência em apresentar uma LA para crianças, mas se entendemos que ela só serve para ser usada em outro lugar ou em outro momento da vida, então por que a pressa? Qual seria, então, a função dessa LA em idade tão precoce? Chega a ser paradoxal.

Por outro lado, também se reivindica nos enunciados dos sujeitos-criança que esse ensino de LA tenha uma abordagem interdisciplinar, isto é, que dialogue efetivamente com outras disciplinas do currículo escolar. Para finalizar, também é sinalizado nos enunciados dos sujeitos-criança certo incômodo na apresentação de determinadas atividades didático-pedagógicas nos LDs analisados, que tendem a infantilizar as crianças com as quais esses materiais didáticos se propõem a dialogar.

Ainda na segunda parte da análise, vimos que foi feita uma organização dos enunciados produzidos pelos sujeitos-criança com base nos assuntos abordados por eles. Apesar de tal organização ter sido importante para termos uma visão mais geral sobre o(s) modo(s) como a criança, a infância e o LD de espanhol para crianças eram discursivizados pelos sujeitos da investigação, entendemos que precisávamos ainda destacar que esses agrupamentos não significam que os enunciados estão todos em concordância. Há enunciados aliançados e contrapostos e, às vezes, dentro de uma mesma temática, por exemplo. Para trazer luz a essas polêmicas, vamos reanalisar alguns enunciados dos que já havíamos visto antes. Antes de tudo, precisamos entender o sentido de polêmica dentro do escopo teórico da Análise do Discurso.

Conforme vimos anteriormente, dentro da presente perspectiva teórica, o discurso nunca é vislumbrado como homogêneo. Ao contrário, o discurso se constrói mediante a presença de outras vozes que farão parte de sua própria constituição. Em relação à caracterização do discurso como heterogêneo, Authier-Revuz (1990) apresenta uma distinção entre dois níveis de heterogeneidade enunciativa: a constitutiva e a mostrada.

A heterogeneidade mostrada é a mais fácil de ser entendida: é quando conseguimos depreender de maneira mais visível a presença de discursos outros no fio de um enunciado. Isso pode ser observado por meio de alguns elementos discursivos, tais como: discurso indireto, discurso direto, citações, reformulações, uso das aspas etc.

A heterogeneidade constitutiva, por outro lado, é mais sutil, pois pressupõe que sempre haverá no fio de um enunciado a

presença de outras vozes, mesmo que não haja marcas explícitas de citações. Requer por parte do leitor um trabalho mais detalhado de análise e interpretação do que se lê ou se ouve, pois a presença do outro estará nas entrelinhas, nos subentendidos, nos pressupostos etc. Entende-se por heterogeneidade constitutiva, portanto, a inerente condição do discurso de ser atravessado por muitos outros. Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 261) apontam que

o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão etc. (...) Em Bakhtin, a afirmação de um dialogismo generalizado: as palavras são sempre as palavras do outro.

Essa concepção do discurso como intrinsecamente heterogêneo é o que nos remete ao conceito de interdiscurso como um primado (MAINGUENEAU, 2008), que consiste em pensar que todo enunciado já inscreve um enunciado outro em seu dizer. De acordo com Maingueneau (2008, p. 31), “nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”.

Partindo-se, portanto, do entendimento de que consideramos os enunciados como essencialmente dialógicos e heterogeneamente constituídos, seguem-se três agrupamentos de enunciados, a partir do que foi tematizado pelos sujeitos-criança:

a. Agrupamento 1 – Enunciados sobre ensino de LA para crianças com interdisciplinaridade;

b. Agrupamento 2 - Enunciados sobre uma finalidade pragmática do ensino de LA para crianças;

c. Agrupamento 3 – Enunciados sobre a infantilização do ensino de LA para crianças.

A ideia desses agrupamentos é mostrar de que maneira os enunciadorees, ao marcarem sua posição, já inscrevem no corpo de seu texto a posição que lhe seria contrária, isto é, o seu outro.

Mostraremos, dentro de cada agrupamento, duas tabelas: uma para cada posicionamento. A segunda tabela apresentará os enunciados em contraposição, que, como o nome já diz, vão discordar dos enunciados reunidos na tabela primeira. O foco aqui é pensar nessa polarização de posicionamentos discursivos, em que, ao apresentar um posicionamento, o enunciador já inscreve no fio de seu discurso o seu posicionamento contrário (MAINGUENEAU, 2008). Vejamos os enunciados a seguir.

### 3.1 Agrupamento 1 – Enunciados sobre ensino de LA para crianças com interdisciplinaridade

Quadro 21

<b>Posicionamento dos enunciadores: a favor de um ensino de LA para crianças com interdisciplinaridade</b>
<p>“Eu acho que o livro precisava trazer uma parte com tipo a história da Espanha e também de como colonizou outros países. Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né, eles criaram um documento que dividia com a Espanha, que colonizou a outra parte, Argentina, Bolívia... também tem que saber um pouquinho de como foi essa história. E eu também acho que tinha que ter a Ciência. Tipo... não sei direito como explicar, mas tipo podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. Outra coisa: eu não gosto dessas capas de livro. Por exemplo: no livro de matemática, são crianças tocando guitarra e no outro são crianças pintando! Eu acho que não tem nada a ver! Não tem nada a ver com a matéria! Tem que ser alguma coisa a ver com o espanhol, uma criança falando espanhol, com a roupa da Espanha, alguma coisa assim”.</p> <p>[E12]</p>
<p>“Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha”.</p> <p>[E13]</p>

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

[E19]

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

[E20]

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

[E21]

Fonte: O autor, 2019.

#### Quadro 22

**Posicionamento dos enunciadores:  
contra um ensino de LA para crianças com interdisciplinaridade**

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

[E18]

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

[E22]

Fonte: O autor, 2019.

Os enunciados reunidos na primeira tabela mostram uma relação polêmica, no sentido de que o discurso é sempre atravessado por muitos outros enunciados, mas uma polêmica da concordância. São enunciadores que convergem para o mesmo posicionamento: colocam-se a favor de um ensino de língua espanhola articulado com outros saberes escolares, o que nos leva

a inferir que esses enunciadores reivindicam um ensino por meio da interdisciplinaridade. Assumir tal posicionamento é também marcar o seu oposto: uma posição contrária a um ensino de LA desarticulado do currículo escolar, pensando-se a língua espanhola pura e simplesmente, de maneira descontextualizada e sem vinculação com outros saberes.

Conforme podemos observar, nos enunciados 12, 13, 20 e 21, o enunciador reivindica nas aulas de espanhol a presença da História e também das Ciências:

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

[E12]

**“Podia ter a imagem de alguém que foi importante na história da Espanha. Ah! E também podia ter um pouco da Geografia da Espanha”.**

[E13]

**“(...) Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”.**

[E20]

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

[E21]

Essa reivindicação por parte dos diferentes enunciadores vem acompanhada de uma noção de que uma língua (seja ela materna ou estrangeira) não pode ser vislumbrada como um campo do saber neutro e isento de uma espessura histórica, geográfica, política e cultural.

Aprender LA, de acordo com esses enunciadores, precisa considerar uma conjuntura mais ampla de fatos históricos que vão possibilitar, inclusive, que possamos estudar tal língua nos dias atuais. O espanhol não chegou às nossas salas de aula de maneira harmônica, como muitas vezes podemos pensar: houve muito choque (inter)cultural, muito sangue derramado para que hoje possamos ensinar o espanhol em nossas salas de aula com ar-condicionados... É muito importante ver sujeitos-criança reafirmando, por meio de seus posicionamentos, seu lugar político no mundo, visão essa que nós, professores, tendemos a ignorar muitas vezes em nossas práticas docentes.

Observe-se que no enunciado 12, o enunciador reivindica a presença da disciplina História, mas não uma história qualquer, mas uma concepção da história a partir de uma perspectiva decolonial, o que fica evidente a partir da reformulação feita no seguinte fragmento: “Quando Portugal descobriu o Brasil, achou o Brasil, não foi bem descoberto, né (...)”.

A reformulação do dito já explicita em si uma polêmica, uma disputa de narrativas que atravessam esse enunciado, o que vai ao encontro da proposta de pensarmos o discurso como heterogeneamente constitutivo. Ainda que seja um único enunciador, seu discurso se apresenta com, no mínimo, duas vozes distintas e a reformulação trata de explicitar essa profusão de vozes que compõem e constituem o seu dizer. Seria possível, inclusive, separar essas duas vozes, conforme podemos ver a seguir: “Quando Portugal descobriu o Brasil [voz 1] / achou o Brasil, não foi bem descoberto, né [voz 2] (...)”.

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

[E19]

No enunciado 19, também podemos observar uma reivindicação de um ensino interdisciplinar, novamente pelo apelo por uma articulação do ensino de LA com a História. O interessante nesse enunciado é que o enunciador coloca seu posicionamento fazendo o uso de um modalizador discursivo ao afirmar que “a história é um pouquinho importante”. O quão importante seria, afinal, a presença do elemento histórico nas aulas de LA?

Não entendemos o uso da palavra “pouquinho” como se a História fosse algo menor ou inferior, mas como um posicionamento do enunciador colocado de maneira atenuada, talvez já antevendo que poderia haver posições contrárias ao seu dito. O “pouquinho” funcionaria já como uma marca de um discurso outro elíptico e seria já a sua contra-argumentação. Pressupõe-se que alguém diria que a História não seria importante numa aula de LA, ao passo que o enunciador já afirma que a História é um pouquinho importante sim, isto é, que teria o seu papel e sua relevância dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Em contraposição aos enunciados 12, 13, 19, 20 e 21 encontram-se os enunciados 18 e 22, conforme podemos observar:

**“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha (...)”**

**[E18]**

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

**Eu acho que tinha que separar”.**

**[E22]**

O enunciado 18 é explícito no que tange a um rechaço a um ensino de LA a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pois o enunciador constrói sua opinião afirmando que a história da Espanha não é tão importante. Esse enunciador entende que a LA não precisa estar vinculada a outros saberes, uma vez que sua finalidade seria a comunicação.

Observe-se que se constrói na linha de raciocínio do enunciador uma ideia de oposição: se um ensino de língua

adicional possui uma finalidade mais instrumental como, por exemplo, ser aprovado num concurso público, no vestibular ou para fins de viagem, isso necessariamente excluiria o diálogo com outros saberes, com uma contextualização histórico-cultural acerca da língua em questão. Parece que, para o enunciador em questão, seriam questões antagônicas.

Chama-nos a atenção também o uso do intensificador “tão”, pois tal termo atuaria como uma marca linguística da presença de uma voz outra, que apresentaria uma ideia oposta ao que estaria sendo proposto. Ao mencionar por meio de uma negação que “não é tão importante a História da Espanha”, podemos entender que haveria uma afirmação subjacente a tal negação, o que revelaria esse discurso outro. Conforme nos coloca Maingueneau (2008, p. 38), os “enunciados têm um ‘direito’ e um ‘avesso’ indissociáveis: deve-se decifrá-los pelo lado ‘direito’ (...), mas também pelo seu ‘avesso’, na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu Outro”.

Essa relação do lado “direito” e do lado “avesso” de um discurso aparece no enunciado 18, que se apresenta como uma resposta a enunciados antecedentes que afirmaram que o componente histórico-cultural deveria ter o seu valor e o seu lugar na aula de LA:

**“Eu acho que não é tão importante a história da Espanha (...)”**

**[E18]**

**Eu acho que é importante a história da Espanha.**

**(afirmação subjacente)**

No enunciado 22, por outro lado, esse rechaço a uma perspectiva interdisciplinar se apresenta de modo não tão explícito:

**“(...) Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”.**

**[E22]**

O enunciador salienta que tem acesso a livros didáticos com muitas atividades, mas com as matérias (disciplinas) todas separadas e, com base em sua experiência como discente, propõe que num LD de espanhol para crianças as matérias também deveriam estar separadas. Tal posicionamento por parte do enunciador expõe um rechaço a um ensino de LA pautado no diálogo com outras disciplinas ao mostrar em seu discurso uma adesão à lógica da compartimentação dos saberes escolares.

O interdiscurso nos permite ler tal enunciado pensando-o como um texto que retoma esse paradigma dos saberes enjaulados em grades curriculares, separados por tempos de aula, cada um dentro de sua caixinha e que, muitas vezes, não fazem muito sentido para o alunado. Esse enunciado evoca, portanto, uma tradição escolar ainda muito forte e traz consigo todos esses outros textos que defendem tal visão de educação, opondo-se assim a uma proposta de interdisciplinaridade.

Observe-se que não houve aqui a presença de uma marca linguística específica que identificasse a presença de outras vozes, conforme vimos anteriormente no enunciado 18. Quando precisamos estabelecer relações com nossos saberes antecedentes, com nosso conhecimento de mundo e estabelecer relações intertextuais para perceber a presente de muitos outros textos num determinado enunciado é porque estamos vislumbrando a heterogeneidade constitutiva.

### **3.2 Agrupamento 2 - Enunciados sobre uma finalidade pragmática do ensino de LA para crianças**

Quadro 23

<b>Posicionamento dos enunciadores: a favor de uma finalidade pragmática do ensino de LA para crianças</b>
“Se você for morar lá na Espanha, você vai precisar assinar um montão de documento, né?” [E9]

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

[E12]

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

[E18]

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

[E19]

Fonte: O autor, 2019.

#### Quadro 24

<b>Posicionamento do enunciador: contra uma finalidade pragmática do ensino de LA para crianças</b>
“Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa, cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...”.
[E17]

Fonte: O autor, 2019.

Recuperamos o enunciado 12, que foi mencionado no agrupamento 1. Lá havíamos analisado a reivindicação da História e da Ciência por parte do enunciador, o que associamos com um posicionamento a favor de um ensino de LA articulado com outros saberes escolares, isto é, uma proposta interdisciplinar.

Aqui, evocamos novamente esse enunciado para destacar o seguinte fragmento:

**“(...) podia ensinar coisas, experimentos em espanhol, pra a gente fazer na sala e também lições orais pra falar espanhol. (...)”**

**[E12]**

No trecho anterior, podemos observar que o enunciador vislumbra uma finalidade pragmática para o ensino de LA, isto é, constrói-se um entendimento de que o ensino da língua adicional deve estar atrelado a um propósito específico. No caso mencionado no enunciado anterior, reivindica-se um ensino em que a LA seja usada para fazer algo no mundo, no sentido de que o aprendiz pode pensar: “O que eu posso fazer concretamente com a língua adicional que eu estou aprendendo?”.

Pensando-se na lógica do interdiscurso, na qual ao enunciar e marcar nossa posição já inscrevemos no fio do enunciado seu avesso, pode-se afirmar que tal colocação marca uma oposição a discursos que corroboram um modo de conceber o ensino de LA a partir de uma perspectiva que não se preocupa com uma função social da língua adicional no mundo, mas sim com um ensino estrutural e descontextualizado.

Nos enunciados 9 e 18, apresenta-se também a noção de uma finalidade pragmática do ensino de LA, conforme podemos observar:

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

**[E9]**

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

**[E18]**

Os enunciadores dos enunciados 9 e 18 constroem esse sentido ao abordar que a LA teria essa aplicação prática em contexto (tempo e lugar) outro. No enunciado 9, menciona-se a hipótese de que o ensino dessa LA na infância pode permitir que esse aprendiz possa, no futuro, morar em outro país (precisamente na Espanha) e que tal língua adicional serviria para dar conta das práticas discursivas necessárias no contexto e na condição de habitante de uma sociedade. Observe-se que o sujeito-criança aborda que, naturalmente, numa posição de imigrante residente em outro país, seria necessário dominar a expressão escrita da língua para “assinar um montão de documento”.

No enunciado 18, que também figurou no agrupamento 1, essa noção da finalidade pragmática da LA se constrói justamente a partir da justificativa do enunciador em relação a seu posicionamento sobre a (não) importância do ensino da LA em diálogo com a História. Ao se posicionar contra tal prática, o enunciador o justifica pelo viés da viagem, pois, em tese, num contexto de turismo, ninguém necessariamente precisaria saber da História de um determinado país para que possa ser proficiente numa determinada língua adicional.

Podemos inferir que tal enunciador apresenta um rechaço a uma abordagem histórico-cultural na aula de LA, que, por sua vez, é entendida como um conhecimento deslocado de outros saberes. Concluímos que se reivindica, como discurso outro, uma concepção mais estrutural de ensino de LA (uma oposição a uma interdisciplinaridade).

No enunciado 19, que também já foi mencionado no agrupamento anterior, podemos observar a perspectiva de língua que se constrói por parte do enunciador:

**“(...) tipo você vai bater um papo com alguém que fala espanhol e tipo ou se você for trabalhar lá você vai ter que saber a história da Espanha, né? É importante saber certas coisas!”**

[E19]

Ao afirmar que “(...) você vai bater um papo com alguém que fala espanhol”, o enunciador constrói uma noção de que o ensino de LA deve pautar-se numa perspectiva comunicacional, de modo que possibilite que os aprendizes possam usar as estruturas linguístico-discursivas em prol de um propósito comunicativo, o que caracterizaria uma finalidade pragmática para o ensino de LA. Conforme vimos anteriormente em outros enunciados, tal posicionamento inscreve o seu avesso, que seria um rechaço a um ensino mais estrutural da língua, sem uma vinculação a uma proposta de uso efetivo da LA.

Conforme vimos anteriormente, o enunciador aborda em seu discurso um alinhamento a uma noção de que a LA o qualificaria para o mercado de trabalho, o que dialogaria com a ideia de capital humano e empresário de si (FOUCAULT, 2010). Além disso, vê na História uma utilidade também pragmática nesse contexto de trabalho em outro país ao afirmar que “é importante saber certas coisas”. Cabe o questionamento: de onde viria esse discurso? Por que, necessariamente, seria importante saber uma LA para um futuro contexto laboral em outro país?

Observe-se que ao usar a estrutura linguística “É importante saber certas coisas”, por meio do verbo ser + adjetivo (é necessário, é importante, é preciso, etc.), constrói-se discursivamente uma ideia de naturalização de práticas sociais, de forma que se instaura uma ideia de verdade absoluta, que funcionaria no âmbito das constatações ou enunciados assertivos.

Também cabe destacar que esse mecanismo linguístico se apresenta pelo viés da impessoalidade, de modo que o enunciador, ao construir sua fala usando tal estrutura, cria um efeito de se excluir da responsabilidade do que é dito, isto é, seu

posicionamento deixa de ser pessoal para ser impessoal e assim, adquirir o status de asserção.

Em contraposição aos enunciados 9, 12, 18 e 19, apresenta-se o enunciado 17, no qual se coloca o seguinte:

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

[E17]

Em relação às atividades didático-pedagógicas apresentadas nos LDs analisados, o enunciador expõe na fala acima que tais manuais usam muitas imagens de crianças, tanto em forma de fotografia como em forma de ilustração. Isso chama a atenção do enunciador em questão que, a partir disso, propõe que os LDs “poderiam usar menos crianças” e sugere que substituamos as crianças por imagens de outros objetos para que possamos aprender os nomes.

Observe-se que, num primeiro momento, poderíamos pensar que o enunciador estaria expressando seu descontentamento com as representações pictóricas das crianças, no modo como essas imagens são construídas ao longo dos materiais. No entanto, não é bem essa a queixa do enunciador. Não se trataria aqui nesse enunciado de uma problematização das imagens de crianças ao longo dos LDs.

Sua colocação vai na direção de que: ao se usar outros elementos pictóricos que o aluno não saiba o que é, assim os alunos teriam a oportunidade de aprender tal vocabulário em LA. Segundo ainda o enunciador, não seria necessário haver ao longo do material muitas imagens de crianças, pois a palavra “criança” em espanhol já seria um léxico conhecido.

Seu posicionamento nos fez entender que tal enunciado se encontra dentro do agrupamento 2, que tematiza um ensino de LA com uma finalidade pragmática, mas em contraposição aos enunciados que analisamos anteriormente dentro deste mesmo grupo, pois o enunciador aqui constrói um entendimento de ensino

de LA a partir do léxico, de grupos de palavras, o que iria na direção oposta ao que os outros enunciadores haviam proposto (um ensino a partir de uma contextualização para fins práticos, tais como uso em contextos comunicativos diversos, qualificação para uma futura atividade profissional, etc.).

Entendemos que um ensino-aprendizagem de LA por meio do léxico não seria considerado um ensino com finalidade pragmática, pois tal prática (que é muito comum no ensino de LA para crianças, inclusive), além de conceber a língua do mais simples para o mais complexo, tende a se fixar em aprendizagem por grupos de palavras separados por campos semânticos e nunca avança para unidades maiores.

Não é muito comum ver um trabalho com LA em que o léxico seja trabalhado dentro de um contexto mínimo, a partir de gêneros escritos e orais que efetivamente tenham circulação na sociedade. O que se observa são simplesmente grupos de palavras que são ensinados em cada lição dos materiais didáticos existentes e no final do LD, o aluno sabe muitas palavras, mas não necessariamente sabe o que fazer com elas.

### 3.3 Agrupamento 3 – Enunciados sobre a infantilização no ensino de LA para crianças

Quadro 25

<b>Posicionamento dos enunciadores: o infantil visto como algo negativo</b>
“Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história”. [E20]
“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar”. [E22]

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

[E23]

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

[E24]

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

[E30]

Fonte: O autor, 2019.

#### Quadro 26

**Posicionamento dos enunciadores:  
o infantil visto como algo positivo**

“Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado”.

[E25]

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

[E26]

Fonte: O autor, 2019.

Neste terceiro agrupamento, apresentam-se enunciados que tematizam a questão da infantilização do ensino de LA para crianças. Tais enunciados foram divididos em dois blocos, a partir dos posicionamentos assumidos por seus enunciadores. O primeiro bloco traz os enunciados que vislumbram a infantilidade no ensino de LA como algo negativo.

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

**[E20]**

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

**[E30]**

Nos enunciados 20 e 30, os enunciadores usam os termos “infantis”, “bebezinho” e “criancinha” com sentido pejorativo. Tal uso reforça seu posicionamento em relação às práticas didático-pedagógicas no ensino de LA que trabalham com um processo de infantilização dos sujeitos-criança: é visto como algo negativo.

Podemos inferir que, a partir de tal posicionamento, os sujeitos da pesquisa estão demarcando como gostariam de ser tratados e entendidos nesse processo de ensino-aprendizagem de uma LA. Seria como pensar que devemos ter práticas infantis com crianças porque seria o que elas naturalmente gostam. Mas será? Até que ponto o infantil é produto do ser criança ou é, ao contrário, um dispositivo de produção de infância? É uma reflexão que devemos fazer como educadores, pois isso diz muito sobre as concepções de criança e de infância que temos.

Linguisticamente, chama-nos a atenção o uso da marcação morfológica de diminutivo nas palavras “bebezinho” e “criancinha”, pois, senso comum, atribui-se esse modo de fala justamente a crianças, por remeter a uma espécie de fala infantilizada realizada por adultos ao falarem com seus bebês.

O diminutivo, em termos semânticos, nem sempre vai construir um sentido de algo menor efetivamente. Aqui, conforme podemos observar, usa-se o diminutivo como uma marca do posicionamento do enunciador, pois é por meio dessa estrutura linguístico-discursiva que percebemos que o enunciador não concorda com tais práticas. De todos os modos, tal posicionamento é posto de maneira atenuada e, por isso, se usa o diminutivo, que

tende a atenuar, modalizar, suavizar opiniões que poderiam ser vistas como mais incisivas ou radicais.

Um exemplo disso seria pensar nas diferenças de sentido entre dizer a uma pessoa “quero ter uma conversa com você” e “quero ter uma conversinha com você”. Uma “conversa” sempre será entendida como algo mais sério, mais sóbrio (talvez até mais grave) do que uma “conversinha”, que poderia ser apenas uma fofoca.

Podemos entender aqui, portanto, que o diminutivo marca uma tentativa de afastamento dos enunciadores em relação a essa etapa da vida: a infância. Isso fica evidente no enunciado 20, quando o enunciador coloca que “Nós já somos do quinto ano”. A infância, então, nessa faixa etária e nessa etapa de escolarização já deveria estar superada, mas os LDs parecem insistir numa permanência da infância, o que acabou gerando alguns estranhamentos dos sujeitos-criança em relação aos LDs analisados.

O enunciado 20 já havia sido mencionado no agrupamento 1, quando abordamos os enunciados que reivindicavam um ensino de LA articulado com outros saberes escolares. Nesse, o enunciador se posiciona a favor do componente histórico nas aulas de espanhol. Podemos entender por inferência a interdisciplinaridade como marca do não-infantil, pois essa perspectiva seria uma espécie de contraponto possível às atividades infantis apresentadas pelos LDs. É como se o enunciador estivesse afirmando: “já sou do quinto ano e já posso aprender uma LA a partir de uma articulação com outros saberes e não mais com atividades infantis, que estariam aquém da minha capacidade intelectual”.

Achamos muito interessante o posicionamento dos sujeitos-criança, ao sinalizarem que os LDs não estão propondo atividades didático-pedagógicas que dialogam com seus interesses. O que estamos tensionando aqui é que para defender seus argumentos e sinalizar as falhas dos LDs, aponta-se para a infância e para as práticas infantilizadoras como se elas fossem negativas em si. Esse é o nosso tensionamento: perceber que os sujeitos-criança aderem ao discurso da infância como lugar inferior em relação a outras fases da vida.

Isso diz muito sobre nós: por que queremos tanto superar/suplantar a infância e esse sentimento de infantilidade? Por que o infantil incomoda tanto a nós adultos e também a crianças entre 9 e 10 anos? Tal vez porque o infantil nos constitua, de certa forma, conforme nos provoca Corazza (2004, p. 321):

A “infantilidade” é uma expressão negativa, indesejável, uma ofensa no sentido moral, sentimental, cognitivo? Ainda nos irritamos com ela, hoje tanto quanto no século XVII, no mesmo compasso das forças de exasperação do GRANDE-Outro que impelem a continuidade de produção do infantil? Pois, se ao que é infantil, desprezamos, é porque existe; se existe este modo de ser infantil, é porque nós existimos, enquanto infantis que fomos, e hoje já não somos mais, não queremos e não devemos ser mais; se fomos infantis, a eles nos identificamos para ver realizados os sonhos antropológicos de nossos desejos. Enquanto sujeitos-supostos-adultos somos subjetivados pela infantilidade justo nessa exasperação, pois “O Infantil” confirma a existência do humano: aquele ser da Modernidade, unitário, centrado, que pretendia pensar seu destino apoiado na razão adulta.

Nos enunciados 22, 23 e 24, os enunciadores fazem uso de alguns termos que merecem destaque, a saber: “desafios” [E22], “desafio mais difícil” [E23] e “dificultada” [E24], conforme podemos verificar a seguir:

**“Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois (...).”**  
[E22]

**“(...) Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil,  
um trabalho em grupo”.**  
[E23]

**“(...) Tinha que dar uma dificultada”.**  
[E24]

Observe-se que tais termos constroem uma ideia de que os enunciadores entendem que o que se apresenta como difícil, complexo e desafiante seria algo que se afastaria de uma noção de infantil(idade) que, por sua vez, é entendido a partir de um estereótipo do que é mais simples e mais fácil. A não-complexidade estaria atrelada a uma concepção de infantil, enquanto a complexidade estaria relacionada a uma noção de não-infantil, que é a noção a qual os enunciadores mencionados se aproximam mais.

Ao reivindicarem a complexidade por meio da análise das atividades didático-pedagógicas dos LDs, os enunciadores evocam em seu dizer o avesso do seu posicionamento, de forma a trazer uma constatação subjacente: se se reivindicam atividades mais complexas, é porque as atividades apresentadas são mais fáceis. Os enunciadores evocam também, a partir do entendimento do discurso como heterogeneamente constituído, uma massa de outros tantos enunciados que se reiteram na sociedade ao colocar a infância e a criança na posição do mais simples, do mais simplificado, numa subestimação intelectual e cognitiva, muitas vezes, dos sujeitos-criança.

Em contraposição aos posicionamentos vistos anteriormente, temos também os enunciados 25 e 26, que constroem um entendimento de que o infantil no ensino de LA para crianças pode ser visto como algo positivo:

**“Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado”.**

[E25]

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

[E26]

O enunciador, no enunciado 25, parte de uma ponderação: as atividades dos LDs analisados podem ser vistas como infantis ou não, a depender do público ao qual eles se destinam. Caso o aluno tenha um conhecimento prévio da língua espanhola, aí então esses materiais podem ser considerados infantis, isto é, apresentam atividades que um aluno com mais conhecimento sobre a disciplina entenderá como muito fáceis ou um tanto óbvias.

Por outro lado, salienta que quando é um “livro pra nossa idade”, isto é, para alunos do quinto ano e que já tenham estudado o idioma em algum momento anterior, os LDs precisariam trazer conteúdos mais “avançados”, com uma proposta mais complexa, ou ainda, mais desafiadora (recuperando o que foi dito nos enunciados 22, 23 e 24).

Chama-nos a atenção o seguinte posicionamento no enunciado 25: “(...) eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar”. Observe-se também que um ponto de vista semelhante aparece no enunciado 26: “(...) tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos. (...) quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos”.

O posicionamento mostrado anteriormente nos enunciados 25 e 26 evoca uma adesão à lógica da sequencialização dos conteúdos, a partir da qual os assuntos abordados num curso de LA precisariam ser apresentados aos alunos sempre a partir da estrutura mais simples à mais complexa.

As análises que empreendemos neste capítulo e nos anteriores não se esgotam em si. Os comentários tecidos e os recortes realizados privilegiam alguns aspectos, mas sabemos que tantos outros também poderiam ter sido considerados. Fica o convite para que outras pesquisas possam ser realizadas com sujeitos-criança, pois conforme pudemos observar, elas têm muito a dizer e a contribuir com o ensino-aprendizagem de língua adicional para crianças.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar é preciso, embora entendamos que uma pesquisa cartográfica nunca termina de fato. Sempre haverá o que pesquisar, o que polemizar, pontuar e problematizar em nossas práticas docentes, nos livros didáticos que ainda encontraremos, com outras crianças com as quais conversaremos, etc. A pesquisa precisa continuar e assim esperamos que seja, pois ainda há muito no campo a ser debatido.

Começamos este trabalho, lá na Parte I, apresentando a nossa trajetória profissional, pois acreditamos que sem termos tido essa experiência como docente de espanhol para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio, esta pesquisa nem existiria, assim como também não existiria o projeto de extensão que criamos: a Oficina de Espanhol para Crianças no CAP-UERJ.

Os encontros que fizemos possibilitaram esta pesquisa. Numa ideia de cartografia e rizoma, podemos considerar que os diferentes processos pelos quais passamos profissionalmente ao longo de todos esses anos de experiência nos trouxeram até aqui, de modo que somos produto de inúmeros atravessamentos discursivos.

Com base nesse entendimento, da pesquisa não como algo que surge como um lampejo na mente do pesquisador, mas como uma prática que se constrói no cerne de tantas outras práticas, discutimos no capítulo 1, na primeira parte deste livro, algumas concepções de infância e criança que circulam socialmente e que, muitas vezes, aparecem em nossos discursos de maneira naturalizada. O referido capítulo não teve a pretensão de ser uma revisão da literatura que esgotasse o tema, mas foi escrito mais como se fosse um grande ensaio rizomático, no qual colocamos em debate diferentes autores que teorizaram a criança e a infância em

diferentes épocas e contextos. Salientamos que é de extrema importância que nós, linguistas aplicados, estudemos a infância para que possamos propor materiais didáticos de línguas estrangeiras destinados a esse público-alvo. Precisamos reivindicar também para nós esse campo de problematizações.

Depois, no segundo capítulo da Parte I, apresentamos os percursos teórico-metodológicos que nos conduziram para o capítulo 3, em que analisamos as diferentes vozes que enunciam nos LDs de espanhol para crianças, à luz de uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008).

Neste livro, em que se apresenta a Parte II do nosso trabalho, apresentamos os encaminhamentos teórico-metodológicos que possibilitaram a análise dos enunciados produzidos em uma conversa com crianças da Oficina de Espanhol do CAP-UERJ. Depois, analisamos os posicionamentos dos sujeitos-criança, com ênfase nas alianças e contraposições traçadas entre seus enunciados, tudo isso a partir de uma ideia de discurso heterogeneamente constitutivo (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Por fim, chegamos a este capítulo das considerações finais. Para tal, retornaremos na questão que começamos a discutir no primeiro capítulo da Parte I e que, de certa forma, esteve presente ao longo de todo o trabalho (nos dois volumes que compõem esta obra), que são os sentidos de criança e infância.

Ghiraldelli (2000, p.8) faz uma provocação que pode parecer impactante num primeiro momento, ao afirmar que “a criança sempre existiu, mas a infância não”. O que será que o teórico quis dizer ao fazer uma afirmação tão categórica? Vejamos: a criança, como ser empírico e biológico, que nasce, balbucia, engatinha, aprende suas primeiras palavras, etc. é um dado, isto é, sempre existiu. Bebês e crianças em geral existiram ao longo da história. Isso não se discute. Mas ao propor que a infância é uma invenção, o autor sinaliza que não houve sempre um entendimento de que haveria uma fase da vida especial, na qual deveria ser pensada a criança e sua educação.

A infância seria uma invenção, isto é, construção sociohistórica, por ter inaugurado um período no qual a criança começou a ser colocada em cheque, no centro das atenções, e começaram a se desenhar práticas para o controle dos corpos infantis, com vistas à preparação para a vida adulta. De acordo com Pereira (2012, p. 20), “sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância, e isso altera significativamente o papel das crianças na sociedade”.

Pode-se num primeiro momento pensar então que a escola recebe uma infância e se adapta para ensinar e disciplinar um determinado grupo infantil. Se assim pensarmos, estamos ainda vislumbrando a infância como uma categoria anterior, como um dado natural, alheio às instituições sociais.

O que defendemos aqui é que a escola não acolhe uma infância preexistente, mas a cria, a instaura, a reitera por meio de práticas cotidianas didático-pedagógicas e de disciplinamento. Rechaçamos, portanto, o modo de se ver a criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Acreditamos que a noção de criança ou infância se constrói sempre num determinado contexto particular, de maneira descentrada e a partir de suas relações com os outros (FROTA, 2007). Tal modo de se pensar a infância dialoga com a perspectiva guattariana de vislumbrar a subjetividade como uma produção.

Concordamos com Schultz & Barros (2011, p. 137) no que tange à necessidade de se “compreender a infância e, conseqüentemente, a criança não como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive uma experiência social e pessoal construída todo o tempo”.

Diante desse entendimento descentrado e não essencializado dos sentidos de criança e infância, pode-se afirmar que “a concepção de infância é construída todos os dias (...) (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 146)”. E se os sentidos de infância são construídos todos os dias, há de se pensar de que maneira nós como docentes de LA para crianças, ao

reiterar determinadas práticas didático-pedagógicas, não estamos partindo de uma concepção essencializada de criança, e construindo, portanto, sentidos de infância que colocam nossos alunos numa posição passiva e acrítica.

É nosso dever fazer essa reflexão. E mais: os livros didáticos de língua adicional para crianças que adotamos também podem ser vislumbrados como um vetor de subjetivação, isto é, um dispositivo que pode contribuir para propor novos (outros) modos de se produzir infância na escola ou reiterar o mesmo e cristalizar ainda mais algumas práticas que aprisionam o “ser criança” numa forma estanque.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, chegamos, portanto, à conclusão de que nós, como professores de espanhol para crianças, não estamos dando aula para uma infância atemporal e que já chega pronta a nossas salas de aula. Nossas práticas didático-pedagógicas não reproduzem sentidos sobre infância e criança. Nós produzimos infância(s) e sentidos sobre ser criança diariamente por meio de nossas práticas docentes! A responsabilidade é grande. Que infância(s) você quer construir nas suas aulas?

## REFERÊNCIAS

- AMENDOLA, Roberta. *Nuevo recreo*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- AQUINO, Ligia; GONÇALVES, Bárbara. Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. In: CARREIRO, Heloísa; TAVARES, Maria Tereza (org.). *Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- ARENHART, Deise. *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó/SC: Argos, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BOSQUE, Ignacio. *Nueva gramática de la lengua española: Morfología – Sintaxis I*. Madrid : Espasa libros, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*, volume 1. Brasília, DF: MEC, 2006.
- CASTRO, L.R. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. Introdução. In: CASTRO, Lúcia Rabelo (org.). *Crianças e jovens na construção da Cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2001. p.19–46.
- COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAHER, Maria del Carmen. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. *Ergologia*, n.16, p. 39–68, 2016.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Os direitos da criança*. São Paulo: Summus, 1986.
- 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.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FEITOSA, Adriana. *Ventanita al español*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FROTA, A.M.M.C. *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. *Revista Psi*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007.
- GHIRALDELLI, Paulo. *O que é a filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUIRADELLI, L; SANTOS, A. A modalidade deontica nas bulas de remédios. *Nucleus*, v.7, n.2, p.47–64, out. 2010.
- LYONS, J. *Semantics*. Combridge: Cambridge University Press, 1977.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. New York: Cambridge University Press, 1986.

PEREIRA, Vilmar Alves. *Infância e subjetividade: como os filósofos concebem a infância*. Curitiba: Appris, 2012.

ROCHA, Décio; DEUSDARA, Bruno. *Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, Dec. 2005.

SCHULTZ, E.S; BARROS, S.M. A concepção de infância ao longo da História no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em <http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>. Acesso em: 23/03/2018.



## 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).

