

## **SUEÑOS Y PALABRAS: OS SONHOS DE QUEM, AS PALAVRAS DE QUEM?**

### **SUEÑOS Y PALABRAS: ¿LOS SUEÑOS DE QUIÉN, LAS PALABRAS DE QUIÉN?**

CRUZ-BÁEZ, Samarys Lynette  
cruzbaezsamarys@gmail.com  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

**RESUMO** O presente trabalho analisa quais as concepções de linguagem e de sujeito contidas no livro didático *Sueños y palabras* utilizado nas escolas públicas de Porto Rico. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre quais as implicações dessas concepções na apropriação da linguagem em uso na interação com outrem e na constituição subjetiva dos estudantes. Para isso, foram analisadas as atividades das 12 unidades do livro a partir de uma perspectiva teórico-metodológica enunciativo-discursiva bakhtiniana. Os resultados revelam que tanto a concepção de língua quanto a concepção de sujeito são abstraídas de contextos intersubjetivos de interação verbal reais, o que traz implicações para o ensino e aprendizagem da linguagem, pois se anula a possibilidade de agentividade do sujeito e a dialogicidade.

**Palavras-chave:** Livro didático de espanhol; Ensino e aprendizagem; Linguagem; Sujeito.

**RESUMEN** Este trabajo analiza las concepciones de lenguaje y sujeto contenidas en el libro didáctico *Sueños y palabras* utilizado en las escuelas públicas de Puerto Rico. El objetivo de la investigación fue reflexionar sobre las implicaciones de esas concepciones en la apropiación del lenguaje en uso en la interacción con los otros y en la constitución subjetiva de los estudiantes. Para eso, fueron analizadas las 12 unidades del libro, a partir de una perspectiva teórico-metodológica enunciativo-discursiva bakhtiniana. Los resultados muestran que tanto la concepción de lengua como la concepción de sujeto son abstraídas de contextos intersubjetivos de interacción verbal reales, lo que trae implicaciones para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, ya que se anula la posibilidad de agentividad del sujeto y la dialogicidad.

**Palabras clave:** Libro didáctico de español; Enseñanza y aprendizaje; Lenguaje; Sujeto.

## **1 INTRODUÇÃO**

No ano 1898, por causa da guerra hispano-americana, Porto Rico passou a ser colônia dos Estados Unidos da América, situação política que até hoje não foi resolvida. Posteriormente, no ano de 1900, através da Lei *Foraker*, o Departamento de Instrução<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Era o nome do atual Departamento de Educação de Porto Rico.

foi organizado e se legitimou a língua inglesa como sendo, oficialmente, a língua de ensino<sup>2</sup> nas escolas do país (MERCED, 1992). Desde então, as políticas linguístico-educativas passaram por muitas mudanças que são reflexos da luta, ora do governo americano de impor a sua língua através do ensino do inglês, ora do povo porto-riquenho pela manutenção do espanhol. Porquanto, o século XX caracterizou-se pela disputa pelo espaço de utilização das línguas inglesa e espanhola na esfera escolar. Como parte desse embate, nos anos de 1930-1937, nas esferas literária, política e cultural se deu um processo cultural de reavivar a “porto-riquenhidade”<sup>3</sup>. Desse modo, foi-se impulsando a língua espanhola como língua veículo de instrução até que, em 1949, finalmente, passou a ser a língua de ensino em todos os níveis educativos do país. (MERCED, 1992; VAQUERO, 1999).

Neste ponto, cabe salientar que a resistência linguística dos porto-riquenhos, diante da imposição do inglês, constata-se no fato de que só 10% da população é bilíngue. O projeto bilíngue, então, não foi exitoso, já que 90% dos residentes na ilha são monolíngues em espanhol. O espanhol é a língua de interação desde as esferas mais cotidianas até as mais formais da sociedade porto-riquenha<sup>4</sup>. A manutenção do espanhol em Porto Rico está vinculada à defesa da identidade e da cultura. Neste contexto de resistência linguística e cultural, o livro objeto do nosso estudo foca o ensino do espanhol porto-riquenho.

Depois da oficialização do espanhol como a língua de instrução no âmbito educacional, para a década dos anos 1960, o ensino de espanhol no país voltou-se para o ensino de literatura, textos literários e gramática da língua (MERCED, 1992). Conforme Merced (1992), o editorial do Departamento de Instrução deu início à produção da *Revista*

---

<sup>2</sup> Ainda sendo o inglês a língua de ensino e interação imposta na esfera escolar, o espanhol continuava a ser uma disciplina a ser ensinada. Isto é, não se deixou de ensinar espanhol nas escolas públicas porto-riquenhas.

<sup>3</sup> Destaca-se que foi a época de consolidação do Partido Nacionalista e a luta independentista na Ilha, com o interesse dos porto-riquenhos de manter, fomentar e cultivar a sua porto-riquenhidade. Dentro do âmbito educativo, criaram-se manuais para o ensino fundamental e médio do espanhol, porém, estes não foram reproduzidos e distribuídos por toda a ilha.

<sup>4</sup> Em Porto Rico não se falam outras línguas além do espanhol e do inglês, porém cabe ressaltar que o espanhol porto-riquenho tem vários resquícios da língua dos indígenas que alguma vez habitaram a ilha, assim como das línguas africanas que os africanos trouxeram durante o período de escravidão.

*Educación* e do semanário *Escuela*. Esta Revista incluía publicações dos alunos visando a mitigar a carência de livros didáticos e textos em espanhol nas escolas. Na década seguinte, conforme Merced (1992), o escopo do ensino de espanhol esteve vinculado ao diagnóstico das necessidades linguísticas dos educandos. Já, para o período de 1980, adotou-se a perspectiva comunicativa da linguagem, porém, com foco no estudo e leitura de textos literários (MERCED, 1992). Desde a década dos anos de 1990, o currículo de espanhol é baseado nos padrões e expectativas das quais nasceram os *Common Core Standards* norte-americanos. Dessa política educativa surgiram os testes<sup>5</sup> padronizados para a medição do aprendizado dos alunos.

Tendo em vista o contexto político-econômico acima explicitado, compreende-se o porquê, desde o ano 1994, que se adotou, no Programa de Espanhol, um currículo padronizado. Essa política educativa responde à Lei dos Estados Unidos da América, *Educate America Act Goals 2000*, conhecida em Porto Rico como a Lei *Metas 2000*. Nessa lei se estipula que “Sob o currículo de padrões pretende-se alinhar o currículo, a instrução e o “assessment”, bem como equiparar aos estudantes [...]” (WOLF, 1998 *apud* MATOS, 2003, p. 51-52, tradução nossa<sup>6</sup>).

Por causa da peculiaridade do status político de Porto Rico, as políticas educativas dos Estados Unidos são introduzidas no sistema educativo porto-riquenho. E isso porque para que Porto Rico receba orçamento federal para educação, deve se submeter e adotar seus modelos educativos; embora estes não façam sentido à realidade porto-riquenha. Também podemos citar outro fato que reflete outra maneira de importação de modelos educativos alheios a esta realidade como, exemplo, a falta de editoras locais para a produção de materiais didáticos já que, embora produzidos por porto-riquenhos, essa produção dos materiais fica nas mãos de companhias estrangeiras.

Atualmente, a política de currículos e testes padronizados é mais forte. Através da nova lei *ESSA*, de dezembro de 2016, se pretende alinhar o currículo, sua implantação e

---

<sup>5</sup> Essas provas padronizadas medem as habilidades estabelecidas no currículo, também padronizado, e respondiam à lei *No Child Left Behind*, do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Hoje, respondem à lei *ESSA*, de dezembro de 2016, a qual tira a vigência da *No Child Left Behind*.

<sup>6</sup> Originalmente: “Bajo el currículo de los estándares se pretende alinear el currículo, la instrucción y el “assessment”, así como equiparar a los estudiantes” (WOLF, 1998 *apud* MATOS, 2003, p. 51-52).

avaliação, de modo a cumprir com a prestação de contas estabelecida pelo Departamento de Educação dos EUA.

Assim sendo, nesse contexto de ensino e aprendizagem de espanhol em Porto Rico, este trabalho objetiva analisar quais as concepções de sujeito e de linguagem que norteiam o livro didático *Sueños y palabras 8º*<sup>7</sup> (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003), destinado aos alunos do 8º ano, e refletir sobre suas implicações na apropriação da linguagem em situações reais de uso e na constituição subjetiva dos sujeitos alunos a partir do horizonte valorativo da ancoragem teórica enunciativo-discursiva bakhtiniana.

De modo a atingir o objetivo deste estudo, o seguinte percurso textual foi organizado: a seguir, é apresentada a ancoragem enunciativo-discursiva a partir da perspectiva bakhtiniana, pois esta sustenta tanto o estudo sobre as concepções de língua e de sujeito quanto o estudo sobre o ensino de línguas. Na sequência, apresentam-se, num primeiro momento, uma descrição e apresentação tanto da série a qual pertence o livro como do livro analisado; logo depois, expõem-se as concepções de linguagem e sujeito e as implicações destas na apropriação da linguagem. Finalmente, expressamos as considerações finais deste trabalho.

## **2 A ANCORAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Partindo do contexto do ensino e aprendizagem do espanhol e do objetivo acima explicitados, para a análise dos dados adotamos o referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, a partir de uma concepção enunciativo-discursiva, visando à linguagem como prática social, concretizada, apropriada e ressignificada na interação ativa e participativa com o outro. Com esse intuito, nesta seção, desenvolvem-se os conceitos de discurso, enunciado e gêneros do discurso para, no final, atrelar a eles a

---

<sup>7</sup> Este livro ainda é utilizado nas escolas públicas porto-riquenhas, pois a realidade da carência de livros para ensino de espanhol ainda hoje é um fato.

concepção de sujeito. Logo, apresentamos o que pode propor uma concepção interacionista da linguagem e do sujeito para o ensino de língua materna.

A concepção bakhtiniana entende a língua/linguagem como interação discursiva ou prática social. Sendo assim, Bakhtin (2003), Medviédev (2012) e Volochinov (1992) concebem a interação entre as pessoas como o lugar onde se dá a apropriação do uso da linguagem, bem como os valores e tipificações atrelados a esse uso. Logo, ainda conforme o ponto de vista dos autores, estas interações sociocomunicativas se materializam na forma de enunciados concretos. Desse modo, é a linguagem que medeia as interações verbais entre os indivíduos, uma vez que os sujeitos compreendem e respondem à realidade sócio-histórica que os circunda nesse tempo e espaço mediante o uso da linguagem (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHINOV, 1992).

Então, qual a realidade concreta da linguagem segundo o Círculo? Nesta perspectiva, a realidade concreta da linguagem envolve os enunciados, ou seja, as unidades de comunicação discursiva entre falantes. É nessa interação entre os falantes que ocorre a materialização da linguagem e essa interação somente se concretiza por meio da linguagem, seja ela verbal ou em outra modalidade semiótica. Portanto, pelo fato de a linguagem ser a materialização das diversas interações sociais, ela sempre está orientada e direcionada ao outro (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHINOV, 1992). Desse modo:

A palavra está orientada para um interlocutor, à sua condição. Se se trata da pessoa pertencente a um mesmo grupo social ou não, se está por cima ou por baixo do falante (categoria hierárquica do interlocutor) se está ou não relacionado com o falante por um vínculo social estreito (pai, irmão, marido). Um interlocutor abstrato, isto é, um homem em si, não pode existir, com este, em efeito, não teríamos nenhuma linguagem comum, em sentido literal nem figurativo. (VOLOCHINOV, 1992, p.121, tradução nossa<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> Originalmente: *“La palabra está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de este. Si se trata de la persona perteneciente a un mismo grupo social o no, si está por encima o por debajo del hablante (rango jerárquico del interlocutor) si está o no relacionado con el hablante mediante algún vínculo social más estrecho (padre, hermano, marido). Un interlocutor abstracto, esto es, un hombre en sí, no puede existir, con este, en efecto, no tendríamos ningún lenguaje común en sentido literal ni figurado”* (VOLOCHINOV, 1992, p.121).

É isso o que explica o processo de geração contínuo da língua. Pois é a interação discursiva, a orientação da língua ao outro, ou seja, as *relações dialógicas*, que balizam a característica da estrutura discursiva (BAKHTIN, 2003). Por conseguinte, as leis da criação linguística, como pontua Bakhtin (2003), são sociológicas. E isso por causa das relações dialógicas que propiciam a dupla orientação da língua tanto para o objeto do discurso (do que se fala) que é sempre já atravessado pelos já-ditos, quanto para o interlocutor (a quem se fala do que se fala).

Assim sendo, conforme Bakhtin (2003), assentimento-desacordo, afirmação-complemento, pergunta-resposta são relações dialógicas que não podem se dar entre palavras ou orações como elementos no sistema da língua ou ainda de um só enunciado; devem ser posições de sujeitos diferentes, em diferentes enunciados. Devido a que toda palavra expressa a posição valorativa de uma pessoa em sua relação com a outra; se assim não fosse, não poderia existir a relação dialógica entre elas (VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003). Ou seja, a interação não aconteceria.

Essas posições de cada sujeito em relação ao objeto do discurso (já discursivizado pelos outros) e ao outro expressam as valorações e relações ideológico-discursivas. Dito isto, “[...] o conceito de *discurso* se refere à língua em uso, logo, aos valores e ideologias a ela atrelados” (DA SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 24, grifo nosso). Ainda pontuam também as autoras que os discursos, segundo a visão do Círculo, respondem e se produzem partindo dos já-ditos e às respostas antecipadas. Em outras palavras, os discursos nascem como resposta aos já-ditos e buscam o enunciado do interlocutor. Esta resposta que, por sua vez, busca outra resposta, é uma ação responsiva que age no enunciado do auto, uma vez que este prevê uma resposta antecipada e o falante se prepara para isso, porém não quer dizer que nessa relação dialógica sempre haja acordo.

Portanto, conforme a perspectiva bakhtiniana, o discurso tem uma natureza dialógica com os valores e ideologias que o antecederam e os possíveis valores e ideologias que depois dele surgirão. Sobre isso, Bakhtin fala, em *O discurso no romance*, que: “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2002, p. 89). Por essa razão, Bakhtin dá importância à compreensão dos discursos por parte dos sujeitos. Pois,

segundo a natureza dialógica que compreende que todo discurso seja e obtenha uma resposta, a compreensão é fundante, porque “A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (Bakhtin, 2002, p. 90). Ora as respostas, ora as compreensões desses discursos se dão na forma de enunciados.

Segundo Bakhtin (2003), Volochinov (1992) e Medviédev (2012), esses enunciados se produzem nas relações intersubjetivas onde se constroem sentidos entre os indivíduos numa relação responsiva (relação dialógica). Portanto, os enunciados são as unidades da comunicação discursiva entre os sujeitos falantes (BAKHTIN, 2003). Assim sendo, Bakhtin (2003, p. 290) diz que “[...] toda compreensão é preenchida de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”. Nas interações, os enunciados vêm acarretados de valores axiológicos diversos e cada sujeito vai trazer à interação seus horizontes valorativos sobre sua interpretação do mundo. Logo, o enunciado é um produto de dois ou mais sujeitos socialmente organizados e, por isso, sempre carrega uma função determinada dentro de cada interação intersubjetiva particular, fato que reverbera na constituição e concretização dos mesmos na comunicação discursiva.

Além disso, esses enunciados, segundo a concepção bakhtiniana, são constituídos por três elementos: o seu conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003). Conforme Bakhtin (2003), o conteúdo temático é o objeto do qual se fala na interação. Todavia, segundo o mesmo autor, o estilo é o modo de dizer, ou seja, o modo de organização e significação da linguagem (verbal ou outra modalidade semiótica) e resulta da unidade temática, da estruturação composicional e da relação entre os parceiros da interação verbal. Ainda continuando a discussão de Bakhtin (2003), a construção composicional é determinada pelo gênero do discurso onde ocorre a interação e as suas finalidades. Essas unidades da comunicação verbal, quais sejam, os enunciados, possuem fronteiras claramente definidas pela alternância dos sujeitos falantes, o que faz o enunciado ter um início e fim, dando ao outro a possibilidade de responder (BAKHTIN, 2003).

Continuando neste ponto de vista do Círculo bakhtiniano, além dessa fronteira marcada pela alternância dos sujeitos falantes, os enunciados têm uma conclusividade, e graças a esta última é que se abre o passo à compreensão responsiva do outro. Tal conclusividade do enunciado é constituída por três critérios: a exaurabilidade semântica objetual, o projeto discursivo do autor e as formas típicas do gênero (BAKHTIN, 2003). Desse modo, estabelece Bakhtin (2003) que quem se enuncia, ao esgotar o tratamento do tema, o seu querer dizer e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento, dá fim à sua enunciação e, assim, dá passo à resposta de outrem. Finalmente, segundo pontuado pelo mesmo autor, os enunciados estão preenchidos de expressividade, de valorações, ora dos enunciados já-ditos, ora da marca individual da perspectiva apreciativa do enunciador respeito ao seu objeto do discurso. Porquanto, servem (os enunciados) como instanciadores, reguladores, normatizadores da resignificação da língua em uso, o que tem como resultado os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

Os gêneros do discurso são modos sociais de interação, pelos quais se apreendem e compreendem as situações das quais participam ativamente os sujeitos, além de ser o meio no qual o enunciado se materializa (BAKHTIN, 2003). Subsequentemente, distintos gêneros são criados e modificados na medida em que as interações sociais mudam ou nascem novas práticas mediadas pela linguagem. É por isso que através dos gêneros se compreendem o espaço e o tempo, nos quais estejam inseridos os sujeitos em interação, pois em cada espaço ou esfera de atividade humana se interpretam e se transmitem visões de mundo (VOLOCHINOV, 1992). Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de utilização de língua. Por conseguinte, ainda conforme o mesmo autor, a heterogeneidade deles será tão diversa quanto às esferas de circulação humana e, em vista disso, dependem do desenvolvimento e complexificação delas. Isso porque os gêneros do discurso se concretizam no uso vivo da linguagem, em enunciados proferidos por sujeitos responsivos, em situações inesgotáveis de interação sócio-histórica, como afirmado por Bakhtin (2003).

O sujeito, segundo a visão do Círculo bakhtiniano acima detalhada e da qual partem Geraldi (2010) e Miotello (2011), é responsável, respondente e datado. Em decorrência, esta concepção, necessariamente, situa-o numa história e cultura, na qual se desenvolve e constitui sua subjetividade através do seu ato de dizer. Estes atos de dizer são os seus projetos discursivos, concretizados em enunciados, assim como em suas relações com os seus interlocutores, as quais são mediadas pelas práticas de linguagem.

Assim, a “responsabilidade se funda no pensamento participativo e a participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível” (MIOTELLO, 2011, p.137). Portanto, a responsabilidade do sujeito está ligada à sua participação no tempo e no espaço nos quais interage. O sujeito tem a responsabilidade de responder pelas suas vivências e compreensões através da língua para assegurar sua participação e sua singularização no tempo e no espaço em que esteja inserido. Seguindo este ponto de vista bakhtiniano, ao fazer alguma compreensão do mundo é preciso responder. Conseqüentemente, essa responsabilidade vai olhar ao passado e ao futuro para ao final dar uma resposta ao vivenciado e posicionar-se sobre o futuro situado no presente. Por isso que, partindo desse ponto, Geraldi (2010) afirma que a constituição do sujeito não é passiva e nem determinada, na verdade, fica o tempo todo em flutuação e numa constituição sem interrupção.

Nesta abordagem teórica bakhtiniana, adotada por Geraldi, a linguagem é o lugar mesmo de interação de quem quer, mais do que transmitir uma mensagem, praticar alguma ação falando, ou seja, praticar ações, constituindo compromissos de vínculos com o interlocutor, que antes dessa fala (interação entre eles) não existiam. Então, para que ensinar língua na escola?

Segundo Geraldi (1985), esta pergunta precisa de uma resposta baseada numa concepção de sujeito e de linguagem. De modo que, segundo a perspectiva enunciativo-discursiva, “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 1985, p. 44). Então, a partir de uma concepção de sujeito sócio-histórico, que se constitui através do uso da linguagem nas

relações intersubjetivas, concebemos a apropriação da linguagem na prática social. Isto é, a linguagem em uso, não estática, mas dinâmica, que sofre alterações na medida em que essas interações dos sujeitos sociais também se modificam.

Assim, deve-se considerar que conforme a compreensão da língua sob o viés da interação é preciso compreender a interação, a historicidade e a subjetividade dos sujeitos como constituidores de sentido; e, a linguagem, como o instrumento mediador dessas constituições, tanto dos sentidos, quanto da subjetividade dos sujeitos e das interpretações que eles fazem do mundo desde seu lugar sócio-histórico. Baseando-se nessa concepção de linguagem e sujeito e considerando novas finalidades/objetivos para a disciplina de ensino e aprendizagem de línguas, Geraldi (1991) propõe novos conteúdos de ensino de língua materna que subsidiam a ancoragem teórica e pedagógica adotada neste estudo. Embora essas propostas não tenham sido consideradas em Porto Rico, servem de referência valorativa para a análise das implicações pedagógicas que possam ter as concepções de linguagem e sujeito norteadoras no livro didático *Sueños y palabras 8º*.

Os novos conteúdos propostos por Geraldi (1991) são a prática de produção textual, a prática de leitura de textos e a prática de análise linguística. A prática de produção textual deve entender-se como “[...] formas de inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação de ensino de língua materna” (GERALDI, 1991, p. 135). Desse modo, o texto deve ser o ponto de partida e ponto de chegada, pois “[...] é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade [...]” (GERALDI, 1991, p. 135), e na produção de discursos, o sujeito articula “[...] aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução” (GERALDI, 1991, p.136).

Logo, a prática de leitura de textos, e da escuta, acrescentamos, seria integrada à prática de produção textual. E isso porque, segundo o autor, ela incide sobre o que se tem a dizer “[...] pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do texto que se lê” (GERALDI, 1991, p.166). “Porque tendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à

construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1991, p.189). Em face disso tudo, com a expressão “análise linguística” o autor “[...] pretende referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto [...]”. (GERALDI, 1991, p. 189).

Em virtude do discutido acima, visamos a analisar quais as concepções de linguagem e sujeito, no livro didático *Sueños y palabras 8º*, e as implicações dessas concepções na apropriação da linguagem em uso na interação com outrem e na constituição subjetiva dos sujeitos alunos. Por isso, na próxima seção começamos com a descrição do livro analisado, para continuar com a análise do livro na seção seguinte.

### **3 SUEÑOS Y PALABRAS**

A série de livros *Sueños y palabras*, foi publicada no ano 2003 e, segundo o guia do educador, dá ênfase nos “[...] diversos modos discursivos, no ensino dos elementos constitutivos e estruturas dos mesmos; [...] na produção e compreensão da linguagem e no desenvolvimento da competência comunicativa” (CARLO; APONTE, 2003, p. 5, tradução nossa<sup>9</sup>). Desse modo, fica evidente a concepção comunicativa da linguagem. O desenvolvimento da competência comunicativa circunscreve-se à identificação desses elementos e a reprodução deles. Portanto, o sujeito é concebido como um depositário de informação, quer dizer, um sujeito passivo.

Ainda segundo o guia do educador do livro em questão, as 12 unidades partem do Currículo padronizado para ensino de Espanhol do DEPR, do ano 2000. Cabe destacar que esse currículo responde aos interesses da *Ley Metas 2000*, um currículo de habilidades e competências padronizadas. Por conseguinte, se impossibilita a criação e ressignificação da linguagem e a agentividade do sujeito no seu lugar no mundo, já que o sujeito é concebido como um sujeito passivo, não responsivo, mas reprodutor.

---

<sup>9</sup> Originalmente: “[...] diversos modos discursivos, en la enseñanza de elementos constitutivos y estructuras de los mismos; [...] en la producción y comprensión de lenguaje y en el desarrollo de la competencia comunicativa” (CARLO; APONTE, 2003, p. 5).

No guia do educador do livro analisado, estabelece-se a estratégia de ensino ECA (exploração, conceptualização, aplicação). Esta estratégia consiste em, num primeiro momento, expor ao aluno o tema que seria abordado em sala de aula. Noutra momento, conceitualizá-lo. E, finalmente, o aluno demonstra que sabe e pode aplicar ou reproduzir o “aprendizado”. Assim sendo, retomando a referência de Matos (2003) no que toca ao currículo padronizado, perpetua-se a padronização da vida, do pensamento, da aprendizagem e das interações intersubjetivas mediadas pela linguagem, assim como a unicidade dos sujeitos.

As 12 unidades do livro em análise neste artigo começam com um tema, um provérbio, uma imagem visual e os “indicadores de logros<sup>10</sup>”, os quais são uma re-enunciação do currículo de Espanhol do ano 2000. Cada uma dessas unidades é subdividida em literatura (leitura e teoria literária), linguística (semântica, ortografia e gramática, redação), comunicação (técnicas de estudo, autoavaliação), além de o livro apresentar um projeto de jornal mural, para ser desenvolvido ao longo do ano letivo. Isso nos leva a reconhecer já pela organização do livro que, segundo a perspectiva adotada, ler é ler textos literários, pois todos os textos limitam-se à esfera de atividade literária. Claramente, a leitura está subordinada à seção de literatura, pela nomeação da seção e porque os textos para leitura estão circunscritos apenas dentro desta seção. Por essa divisão, observa-se uma concepção de abordagem da língua que a concebe como muitas partes desligadas entre si, sem relação alguma entre essas partes. Percebe-se que se desatende a relação entre todos os momentos constitutivos da totalidade da ação enunciativa, quais sejam, os propiciadores da materialização da enunciação dos interlocutores. Isto é bem visível inclusive na apresentação do conteúdo do livro, assim, vemos que ora o conteúdo de ensino e aprendizagem é gramática, ora é leitura, ora é ortografia, mas falta o elo conector, a ligação orgânica entre essas seções. Tanto é assim, que as questões abordadas em cada parte não se relacionam umas com as outras. É uma concepção fragmentada, de recortes de informação sobre a língua e as leituras que se realizam, de conhecimentos isolados que não dialogam nem se relacionam de

---

<sup>10</sup> Indicam as habilidades mais importantes que o aluno deve desenvolver e dominar através do estudo da unidade.

nenhuma maneira. Porquanto é esquecida a ligação indissolúvel dos momentos enunciativos reais, bem como o conteúdo e a singularidade dessa forma na representação/valoração desse conteúdo.

O livro está escrito de maneira que dialoga com seu interlocutor diretamente, a saber, o aluno. Na Seção “Conhece teu livro”, o autor do livro diz: “a você, que me lê”, marcado linguisticamente na segunda pessoa da conjugação verbal (tu). O início de cada unidade também dialoga com o leitor, só que com marca da primeira pessoa (eu), com outra voz, como se fosse o discurso interno do aluno falando a si mesmo, dizendo quais objetivos a atingir ao finalizar as unidades. Pode-se afirmar que essas vozes têm o propósito de que o estudante participe da sua aprendizagem, seja consciente e participativo (construtivo) no seu processo de “aprender a aprender”, como se expõe ao professor no guia do educador, ao falar em sua visão de ser humano:

*A série Sueños y palabras pretende intervir no seu desenvolvimento e formação intelectual e afetiva [do estudante] para ajudá-lo (a) a se converter em um indivíduo que possua habilidades de metacognição e possa aprender a aprender de maneira independente e a discriminar sobre a informação que recebe. (CARLO; APONTE, 2003, p. 4, tradução nossa<sup>11</sup>).*

Porquanto, partindo da citação acima feita, podemos afirmar que a série de livros visa a preencher o aluno de habilidades metacognitivas, pois, segundo a série, dessa maneira o aluno será capaz de aprender a aprender independentemente; isto é, sozinho, sem relacionar-se com outrem, sem responder e procurar respostas, enfim, sem compreender o seu papel no seu lugar sócio-histórico.

Cabe ressaltar que Duarte (2001), ao abordar as pedagogias do aprender a aprender e a sociedade do conhecimento, salienta nesse lema de “aprender a aprender” a presença das pedagogias do construtivismo e das pedagogias das competências. Pois todas, segundo ele, estão atreladas ao discurso da sociedade do conhecimento. Cabe salientar que no guia do educador estabelece-se que a série de livros adota um foco

---

<sup>11</sup> Originalmente: “*La serie Sueños y palabras pretende intervenir en su desarrollo y formación intelectual y afectiva (del estudiante) para ayudarlo(a) a convertirse en un(a) individuo(a) que posea destrezas de metacognición y pueda aprender a aprender de forma independiente y a discriminar sobre la información que recibe*” (CARLO; APONTE, 2000, p. 4).

construtivista, embora poderíamos questionar se o aluno vai construir ou reproduzir. Dessa relação entre o construtivismo e as pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2001) estabelece quatro posicionamentos valorativos, dos quais consideramos três deles neste trabalho.

O primeiro diz respeito a que: “aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através de transmissão por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p.37). Isto, necessariamente repercute de forma negativa no assunto da interação intersubjetiva, neste caso, professor-aluno, tanto que não precisaria dos outros para se apropriar dos conhecimentos mais importantes. Em vista disso, acredita-se que se desconsidera o aspecto social da linguagem, bem como sua importância na constituição subjetiva. O segundo posicionamento relaciona-se com que “os métodos de construção do conhecimento são mais importantes do que o conhecimento já produzido socialmente” (DUARTE, 2001, p.37). Dessa maneira, prejudica-se o aspecto dialógico da linguagem, por sua vez, ligado à importância da interação com o outro, do que outro disse, do que eu tenho a dizer.

Enfim, afeta-se a cadeia discursiva, por conseguinte a historicidade da linguagem e do sujeito, focando-se no ensino de métodos e processos linguísticos voltados à reprodução deles. Em outras palavras, focalizando o ensinar/aprender língua na artificialização da comunicação discursiva, o que repercute nas compreensões e respostas (posicionamentos dos sujeitos) dos sujeitos alunos. O terceiro concerne a que “[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001, p.37). A respeito disso, o autor afirma: “O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 37). Essa concepção pedagógica reverbera na visão de linguagem e sujeito que adota a série à qual pertence o livro examinado. Assim, materializa-se nas políticas educativas e no agir pedagógico, porquanto, nos materiais didáticos empregados para tais objetivos, como se verá na seguinte seção.

#### 4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUJEITO: SUAS IMPLICAÇÕES NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

A fim de indagar sobre as concepções de linguagem e sujeito e refletir quais as suas implicações na apropriação da linguagem em uso na interação com outrem e na constituição subjetiva dos sujeitos alunos, olhamos as diferentes atividades das 12 unidades do livro destinado ao 8º ano, procurando nelas as refrações de como a linguagem e o sujeito são concebidos, partindo das bases epistemológicas acima pontuadas. Salienta-se aqui que serão apresentados como exemplos apenas três dos gêneros literários das atividades do livro, pois a apresentação de todos os gêneros é sempre a mesma.

As atividades de leitura, em cada uma das 12 unidades, compõem-se de um ou dois textos, no máximo, todos eles pertencentes à esfera literária, e quase todos fragmentados. Nessa seção, através das atividades, procura-se que as leituras “sirvam de ponto de partida para o desenvolvimento das atividades, ademais de perguntas de compreensão e análise. O vocabulário novo aparece definido em um miniglossário ao pé de cada página” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2, tradução nossa<sup>12</sup>). Não obstante, cabe sublinhar aqui que esse vocabulário novo já vem preenchido com os significados e definições dos dicionários, não são focalizados partindo do sentido que eles têm nesse texto específico, nem dos sentidos que poderiam trazer os alunos desde sua compreensão do mundo. A análise que se faz é encaminhada à compreensão do assunto dos textos, da progressão ou do desenvolvimento da história e dos comportamentos dos personagens.

Desse modo, poder-se-ia afirmar que esta atividade de análise centra-se no que Bakhtin (2014, p. 68) chamou de personalidade (do criador/contemplador) passiva organizada a partir do exterior, quer dizer “[...] organizada partindo do personagem, do homem-objeto de uma visão artística, física e moralmente determinada”, apagando assim

---

<sup>12</sup> Originalmente: “*sirvan de punto de partida para el desarrollo de las actividades, además de preguntas de comprensión y análisis. El vocabulario nuevo aparece definido en un mini glosario al pie de cada página*” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2).

toda possibilidade de que o sujeito-aluno como contemplador possa encarnar, desde seu interior, e todo seu conhecimento e valorações do mundo, todas as possíveis apreciações expressas na obra literária, em outras palavras, que participe ativamente da contemplação.

Assim, escolhe-se um assunto, direciona-se o aluno à reflexão de valores éticos e de convivência contidos no tema central da obra literária, através da reflexão sobre a atuação dos personagens na situação apresentada na obra, suas decisões, pensamentos, sentimentos etc. Deixam-se fora os sentidos que têm esses temas além dos limites do texto, da história contida dentro da história contada, da época, da situação de interação refratada no texto. Em outras palavras, a constituição de sentidos entre o autor e os seus interlocutores reais e as relações dialógicas que consubstanciaram a resposta do autor no momento em que produziu a obra, o que faria do texto um enunciado, no sentido bakhtiniano do termo. Esta maneira de conceber a leitura pode ser ilustrada pela Figura 1. No caso, tal como bem pontua Geraldi (1991, p. 170): “[...] produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento”.

Figura 1: Perguntas de compreensão leitora no livro didático

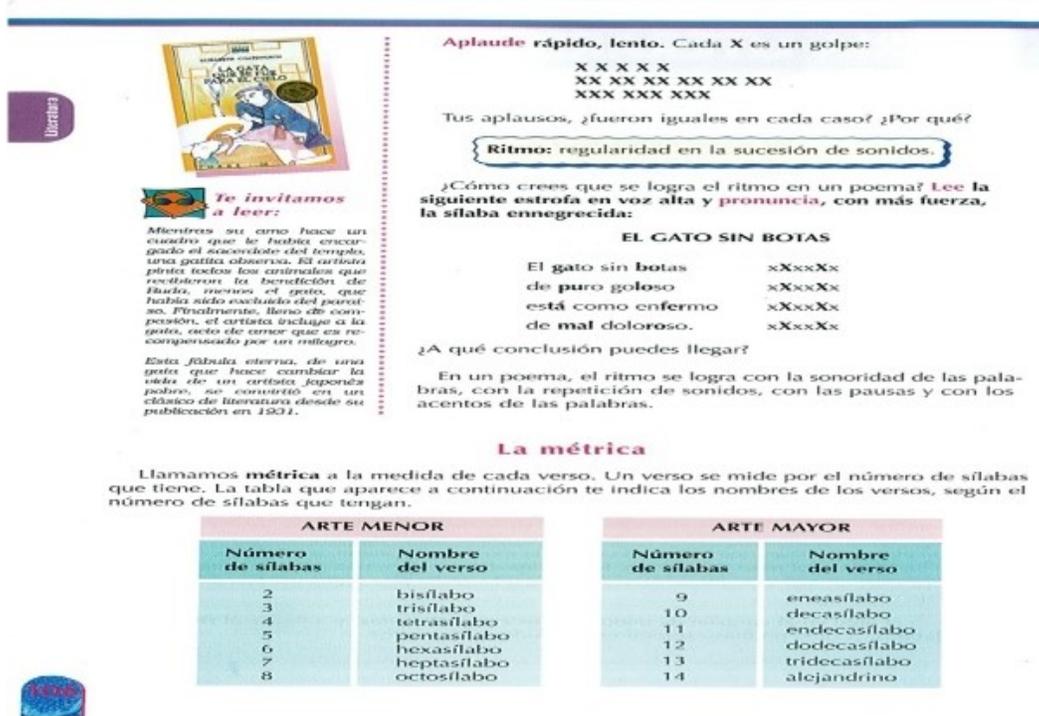


Fonte: Carrasquillo; Álvarez; Brugueras (2003, p. 70)

Nas seções de *teoría literária*, se busca expor a teoria, organização e análise dos gêneros desta esfera “[...] ademais da história literária com movimentos, autores e obras relevantes” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2, tradução nossa<sup>13</sup>). Desse modo, confirma-se uma concepção de ensino conceitual sobre a literatura, pois se apresentam, descrevem e definem os gêneros poesia, conto, novela, drama e ensaio. Também se mostram fragmentos de textos de diversos gêneros, carentes de todo sentido na vida concreta da linguagem, pois são isolados da vida onde se concretizaram e da sua orientação na vida, do “algo” ao que se referem. Os mesmos só são utilizados como explicação e exemplo para acompanhar a conceituação apresentada, como exemplifica a Figura 2.

<sup>13</sup> Originalmente: “[...] presentar la teoría, estructura y análisis de los géneros literarios, además de la historia literaria con movimientos, autores y obras más relevantes” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2).

Figura 2: Fragmentos de textos apresentados aos alunos no livro didático



Fonte: Carrasquillo; Álvarez; Brugueras (2003, p. 106)

O gênero poesia é definido como o gênero onde “[...] se expressa o mundo fictício criado por um emissor, também fictício, através da imaginação” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 71, tradução nossa<sup>14</sup>). Além disso, neste contexto se acentua como surgiu o gênero sem que seja situado para quais finalidades sócio-históricas e tampouco se considera o autor como criador representador de uma outra visão do mundo. A partir dessa artificialização do gênero, ele não pode ser visto como um tipo de interação verbal dentro de uma esfera da atividade humana, neste caso, artístico-literária, como um modo de interação social, de apreciação e representação do mundo. Ocorre o que Bakhtin (2014) chamaria de análise imanente à obra literária, apresentando elementos como o ritmo, a rima, as estrofes, as “licências poéticas” e a métrica como sendo constitutivos do poema. Conforme a visão do autor, nessa análise,

<sup>14</sup> Originalmente: “donde se expresa el mundo ficticio creado por un emisor, también ficticio, a través de la imaginación” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 71).

exclui-se completamente o artista/autor/criador como elemento constitutivo da obra de arte. Como quem visualiza o potencial da sua obra e, apropriado do material (linguístico), supera-o, encarnando, assim, o potencial do seu ato, representa outra valoração do mundo. Essa atitude desconsidera que,

[...] uma comparação ou metáfora apoiam-se na unidade de uma atividade de avaliação, isto é, a ligação inclui aspectos entonacionais das palavras [...]; a unidade é criada não pelo pensamento lógico, mas pelo sentimento de uma atividade valorizante (BAKHTIN, 2014, p. 65).

Desse modo, é proposta uma análise métrica que, embora tenha significados, carece de todo sentido. Isso porque é considerada como simples forma, sem relação alguma aos aspectos da realidade que cabem nesse gênero poético, nessa forma específica de tomada de posição através da palavra. Como afirma Medviédev (2012, p. 206),

[...] é preciso ter em vista que cada elemento separado da obra é uma ligação química entre forma e conteúdo. Não existe conteúdo sem forma, como também não existe forma sem conteúdo. A avaliação social é aquele denominador comum ao qual se reduzem o conteúdo e a forma em cada elemento da construção.

E é precisamente essa avaliação social, na construção artística que está sendo ignorada, sua orientação como ato da vida e a orientação desse ato na vida. Porquanto a construção artística é reduzida a mostrar que “Esses elementos são apenas distribuídos ou combinados de modo diferente de acordo com obras e escolas diferentes” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 207). No final, é um conjunto de informação que o aluno não descobre, mas que recebe, que o aluno não valoriza, pois já vem repleta de valores e significados.

Por sua vez, seguindo a mesma abordagem, os gêneros conto e novela são definidos assim: o primeiro, como uma narração breve, oral ou escrita, de um acontecimento real ou fictício; e, o segundo, como uma narração extensa, em prosa, de caráter fictício, porém, inspirada na realidade. De imediato, apresentam-se as definições dos gêneros, apresentam-se nomes de autores e obras famosas dos gêneros. Depois, descrevem-se a estrutura de cada um e as suas diferenças na maneira de contar.

Finalmente, são mencionados os elementos constitutivos desses gêneros, como as personagens, a ação e o ambiente. Tal como explicitado antes, este tipo de estudo dos textos responde à concepção de ensino aprendizagem ECA (expor o aluno ao objeto de estudo, conceituar, e cobrar a compreensão do aluno sobre o exposto). Isso tem uma orientação que vai ao encontro do olhar formalista dos estudos literários, supracitado antes e que, segundo Medviédev (2012, p. 206),

[...] pressupõem como existente a fabulação, o protagonista e o problema. Ao ignorar o conteúdo interior desse material preexistente, interessam-se apenas por sua disposição externa e composicional no plano da obra. Porém, até mesmo esse plano é separado das condições sociais da sua realização.

A chamada teoria literária do livro didático é discutida e aprofundada fora das atividades de leitura e redação, levando assim à fragmentação do estudo do uso da linguagem, a sua realidade concreta, fomentando desse modo o ensino sobre as coisas da língua, não da língua como prática de linguagem. Trata-se de um ensino voltado para que o aluno saiba como classificar os elementos da língua ou das obras literárias. Isto incide na apropriação da língua por parte do estudante, especificamente no que toca aos diversos modos de dizer e seu assinalamento singular através da palavra, no seu agir nas diferentes esferas de atividade humana nas quais concretiza suas inter-relações cotidianas.

Por outro lado, o objetivo geral do livro no que se refere à escrita é que a redação “Te leve a desenvolver sistematicamente as habilidades básicas de redação” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2, tradução nossa<sup>15</sup>). No decorrer das atividades de redação, primeiramente, o aluno é encaminhado a partir de um tema e a produzir ideias sobre ele através dos mapas conceituais, como apresenta a figura 3. Poder-se-ia afirmar que a visão da linguagem neste exercício coincide com o que Gerdali (1985) pontua da linguagem vista como expressão do pensamento, uma concepção cognitivista e psicologizante, focada em métodos, procedimentos e conceitos a serem desenvolvidos pelos estudantes, porquanto não leva em conta o interlocutor. Por tal

---

<sup>15</sup> Originalmente: “Te lleve [leve o aluno] a desarrollar sistemáticamente las destrezas básicas de redacción” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2).

motivo, o aluno é conduzido a fazer orações completas partindo de perguntas até preencher os brancos com “informação real”, como na Figura 3, num texto já pronto. Como bem pontuado por Geraldí (1985), os exercícios de redação são artificiais, pois só são a simulação do uso da língua escrita para a escola, deixando de fora o uso real da língua na escrita em uma dada situação social de interação.

Figura 3: Redação dirigida

Elabora tus preguntas para que obtengas una redacción dirigida. Intercambia la redacción dirigida con otro(a) estudiante. Edita la redacción.

**Redacción dirigida... Crónica de un día especial**

Selecciona una fecha, actividad, conmemoración o sencillamente un día de tu vida para que lo conviertas en uno especial. Presta mucha atención a las preguntas que se presentan y trata de contestarlas con la mayor corrección y descripción posible. Si lo haces, al final tendrás la crónica de un día especial. Llena los espacios en blanco con información real; puedes modificar lo que no aplique en tu caso. ¡Adelante!

**Crónica de un día especial**

Así comienza mi historia. El día más especial de mi vida fue \_\_\_\_\_  
La fecha \_\_\_\_\_ y la hora \_\_\_\_\_ forman parte de mi  
recuento. Recuerdo que ese día me levanté \_\_\_\_\_ y después de  
desayunar tuve que \_\_\_\_\_. A esa hora, temprano en la mañana,  
(sabía, no sabía) lo que me iba a ocurrir \_\_\_\_\_. ¿Quiénes conocían  
este dato? Quizás \_\_\_\_\_; ¿Lo conocía yo? Puedo asegurar que  
iba a convertirse en el mejor de mi vida.

El día transcurrió del siguiente modo \_\_\_\_\_ recuerdo que  
y también \_\_\_\_\_. Digo que fue éste el día más especial de mi  
vida porque \_\_\_\_\_. No imaginaba que \_\_\_\_\_ ni tampoco que \_\_\_\_\_,  
pero así pasó.

Agradezco a \_\_\_\_\_ por todo lo ocurrido, especialmente por  
y por \_\_\_\_\_. Nunca olvidaré \_\_\_\_\_ y llevaré por siempre  
grabado \_\_\_\_\_.

Ahora entenderás lector, por qué es éste y no otro, mi día tan  
especial. Sólo puedo añadir que \_\_\_\_\_.

23

Fonte: Carrasquillo; Álvarez; Brugueras (2003, p. 23).

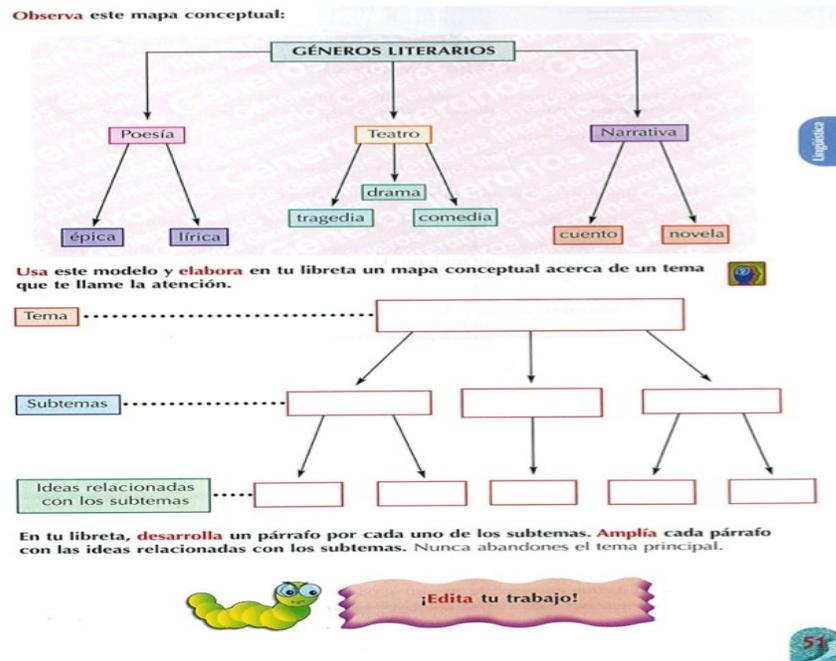
Embora exista uma parte de planejamento da redação que leva o estudante a pensar no destinatário, objetivo/finalidade, tema, atitude e tom do texto, que ele produzirá, não existe uma situação interativa para o aluno se situar histórico-socialmente numa esfera de atividade humana específica, portanto, é um interlocutor abstrato (exemplo na figura 04). Disto decorre o que afirma Geraldí (1985, p. 108):

É curioso, neste sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor,

identificando ai uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

Desse modo, a concepção de língua imperante nas atividades de redação é a visão da língua como um conjunto limitado de regras e procedimentos, inerentes à língua mesma, através dos quais o aluno vai usar a língua, em outras palavras, uma visão monológica. Disso decorre nossa afirmação de que a concepção de sujeito no livro didático estudado é de um sujeito passivo, que recebe a informação, adquiri-a, e se posiciona em situações, de uma única maneira, com recursos linguístico-expressivos limitados, pois estão circunscritos a recursos da esfera literária, como se pode apreciar na figura 4.

Figura 4: Mapa conceitual dos gêneros literários



Fonte: Carrasquillo; Álvarez; Brugueras (2003, p. 51).

Portanto, neste contexto, o estudante não usa realmente a língua, mas simula o seu uso. Já que esse “uso” se dá só através do conjunto de modelos de escrita, de regras linguísticas e de procedimentos organizativos (os limitadores da sua agentividade como sujeito sócio-histórico); e, conseqüentemente, será este o repertório representacional do

qual ele disporá. Por conseguinte, isto limitará ora as suas compreensões de mundo, ora as suas valorizações, ora as suas possíveis ressignificações, enfim, a dialogicidade da linguagem e as suas interações sociais com outrem, bem como sua constituição subjetiva. Finalmente, estas atividades não dialogam com as outras seções e atividades do livro. Isto nos faz reafirmar a concepção do uso da língua como um uso fragmentado, usar a língua é ora ler um texto literário, ora receber conceitos gramaticais ou de teoria literária, ora escrever usando conceitos e procedimentos que foram dados como sendo usos da língua escrita.

Com a seção de gramática, objetiva-se desenvolver conceitos gramaticais, semânticos e ortográficos para o uso correto da língua (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2, tradução nossa<sup>16</sup>). Tanta importância tem esse objetivo que são discutidos assuntos como o signo linguístico, o significado e significante e até Saussure é citado. Podendo-se considerar essa seção como teoria linguística pura, ou, dito de outro modo, uma atividade completamente conceitual. Por sua vez, os exercícios da seção de ortografia, pretendem atender às destrezas de ortografia (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003).

Desse modo, confirma-se que se trata de uma concepção de língua totalmente abstraída da sua concretude, vista na sua imanência e abordada pedagogicamente de forma conceitual. Como afirma Geraldi (1991, p. 47), é muito diferente, por um lado, saber analisar a língua através de conceitos e, por outro, “dominar as habilidades da língua em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra”.

Em face disso tudo, consideramos que essas abordagens são feitas para a memorização, através da repetição dos exercícios e modelos do livro, os quais também se repetem nas seções de *técnicas de estudio*, *autoevaluación* e *repaso*. Em virtude disso, afirma-se que essas atividades respondem ao interesse de um currículo baseado em padrões de conteúdo, competências e valores já pré-estabelecidos e obrigatórios por

---

<sup>16</sup> Originalmente: “Desarrollar los conceptos gramaticales, semánticos y ortográficos para producir las normas que te llevan a hacer uso correcto de tu idioma” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2).

lei e que, depois, serão cobrados nas provas padronizadas de aproveitamento acadêmico.

Essa concepção do sujeito isolado, fora da realidade, inserido num mundo conceitual, longe da realidade da vida, incide na participação agentiva desse sujeito-aluno no seu contexto sócio-histórico, tanto na compreensão dos discursos quanto na sua produção. Pois, como afirma Bakhtin (2014, p. 9):

Para os não participantes [das esferas dominantes de atividade humana], as intenções que penetram nestas linguagens [dominantes], tornam-se limitações semânticas e expressivas, tornam o discurso pesado e alheio, dificultam sua utilização direta, intencional e sem reservas.

Interessantemente, o livro possui uma atividade na qual o sujeito e a linguagem são concebidos de maneira mais interativa.

Na seção do *projeto do jornal mural*, como incentivo à criatividade dos alunos, objetiva-se: “Prover atividades criativas para fazê-las independentemente ou em grupo. Os projetos também te ajudam a desenvolver as habilidades de investigação” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p.2, tradução nossa<sup>17</sup>). No entanto, segundo o guia do educador, este projeto é “[...] uma atividade adicional” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003 p. 7), e é a única seção do livro da qual não se especifica nada no guia do educador, quer dizer, não se diz para o professor como efetuar esta atividade dentro de sala de aula. E mais, não tem ligação com os conteúdos e atividades das outras seções.

Na proposta do jornal mural, insere-se o aluno no espaço e tempo escolar, e, aos poucos, seguem-se descrevendo os diferentes espaços da escola e as suas funções interativas, tanto para professores quanto para estudantes. Assim, insere-se o aluno numa atividade ativa e situada numa esfera de atividade humana específica, por fim, com fins de produção e interlocutores reais. Em virtude disso, a linguagem como interação verbal intersubjetiva é circunscrita a esta única atividade. Porquanto, fica claro o alvo de

---

<sup>17</sup> Originalmente: “Proveer actividades creativas para hacerlas independientemente o en grupo. Los proyectos también te ayudan a desarrollar las destrezas de investigación” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2003, p. 2).

focar o ensino de uma linguagem monológica, pois parece ser que a concepção interacionista da linguagem não é desconhecida. Então, depois das reflexões objetivadas nesta indagação, na seguinte seção, pontuam-se as considerações finais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SONHOS DE QUEM, AS PALAVRAS DE QUEM?**

Neste estudo, percebe-se que é evidente que nem os sonhos, nem as palavras do livro analisado são os sonhos dos alunos porto-riquenhos, mas do currículo de ensino que, por sua vez, responde aos interesses da lei *Educate America Goals 2000* e a lei *Metas 2000*. Porquanto, considera-se que a concepção de sujeito abstraído e passivo e a linguagem monológica adotada no livro anulam a dialogicidade da linguagem e a agentividade do sujeito e, portanto, a possibilidade de relações verbais intersubjetivas reais dentro da sala de aula.

Tendo em vista os objetivos do *Plan ESSA*, dirigido pela norte-americana Julia Keleher, com alvo numa maior padronização da representada no livro analisado, consideramos que há muito trabalho a ser feito no que toca a repensar o ensino de espanhol em Porto Rico. Como exemplo, qual a motivação atrás das políticas educativas da padronização do ensino da língua se, segundo constata-se no livro analisado, propicia práticas de linguagem irreais dentro de sala de aula? Faz-se necessário esta reflexão objetivando que as atividades pedagógicas abstraídas e focadas na adaptabilidade e competência entre sujeitos possam transcender a uma prática pedagógica e um processo de ensino aprendizagem que vise à apropriação da heterogeneidade dos usos da linguagem.

Sendo assim, torna-se urgente que haja espaço para que, usando a língua, o aluno compreenda ativamente e, assim, possa se apropriar das “palavras” e possa criar e agir por seus sonhos para e no mundo no qual vive. É necessário que as palavras e os sonhos pertençam e nasçam da plenitude do posicionamento dos sujeitos alunos, que possam lampear sua singularidade carregada de sua expressividade e tom singular. De igual modo, que possam lampear aos outros as suas valorações e pontos de vista desde seu lugar. Lampejando plenamente seu posicionamento no mundo através do uso da palavra

viva, da dialogicidade das interações discursivas no mundo social, cultural, histórico e político. Enfim, que, de fato, as palavras sejam suas nas enunciações dos seus sonhos, das suas memórias de futuro (BAKHTIN, 2002).

Por fim, que tanto as palavras quanto os sonhos nasçam da realidade da vida dos sujeitos ativos em suas interações. Que este trabalho sirva como um convite urgente aos pedagogos, professores de espanhol, linguistas, sociólogos, cidadãos e futuros professores à reflexão crítica, dialógica e profunda das políticas linguístico-educativas, das ideologias que as permeiam e das suas repercussões na nossa sociedade porto-riquenha.

### **SAMARYS LINETTE CRUZ-BÁEZ**

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Bacharelado em Educação em Espanhol e Mestre em Linguística (Universidade de Porto Rico, Rio Pedras).

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Huitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 13-134.

CARRASQUILLO, M. L.; ÁLVARES, N. I.; BRUGUERAS, L. *Sueños y palabras 8º: libro de texto*. Colombia: Norma, 2003.

CARLO, I.; APONTE, R. *Sueños y palabras 8º: guía del educador*. Colombia: Norma, 2003.

DA SILVEIRA, A.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário*. Florianópolis: DIOOSC, 2012.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1985, p. 41-48.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 252.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão do sujeito. In: *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010.

MATOS, F. *Fundamentación teórica de los estándares del Programa de español: congruencias y discrepancias*. 2003. 390 fl. Dissertação (Mestrado em Educação)-Colegio de Educación, Universidad de Puerto Rico, Porto Rico, 2003.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MERCED, M. *La política lingüística del sistema escolar puertorriqueño y el efecto de esta en el dominio de la lengua vernácula de los estudiantes*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidad de Puerto Rico, Porto Rico, 1992.

MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

VAQUERO, M. Política y lengua: El español en Puerto Rico. *Voz y Letra: Revista de filología Arco libros*, n. IV v. I, p. 105-124, 1999.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Tradução de Tatiana Bubnova. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A. Madrid, 1992.